

**Jornada de reflexió
del Consell Escolar de Catalunya**

AVALUACIÓ I EDUCACIÓ

Vic, 17 d'octubre de 1998

Índex

Acte inaugural de la Jornada.....	3
Parlament del president del Consell Escolar de Catalunya.....	4
Parlament del president-delegat de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona.....	7
Parlament de l'alcalde de Vic.....	9
Parlament del conseller d'Ensenyament.....	10
 Ponència general "L'avaluació en la transformació de les modalitats de govern dels sistemes educatius. Tendències europees", a càrrec del senyor Walo Hutmacher.....	16
 Taula 1: Avaluació del sistema educatiu	47
Ponència del senyor Ferran Ferrer	47
Ponència de la senyora Dolors Iduarte	66
Síntesi del debat, elaborada pel senyor Domènec Gavalrà.....	84
 Taula 2: Avaluació externa dels centres docents	87
Ponència del senyor Joan Mateo.....	87
Ponència de la senyora Elvira Borrell	102
Síntesi del debat, elaborada per la senyora Glòria Renom	120
 Taula 3: Avaluació interna dels centres docents	123
Ponència del senyor Joan Rué	123
Ponència del senyor Ramon Rial.....	143
Ponència de la senyora Fina Soler	151
Síntesi del debat, elaborada per la senyora Luz Hernández.....	166
 Taula 4: Avaluació dels aprenentatges	169
Ponència del senyor Ramon Canals.....	169
Ponència del senyor Enric Roca.....	180
Síntesi del debat, elaborada pel senyor Josep Galceran	211
 Acte de cloenda de la Jornada.....	215
Presentació del document del Consell Escolar de Catalunya	215
Paraules de comiat del president del Consell Escolar de Catalunya.....	221

Acte inaugural de la Jornada

La Jornada de reflexió que organitza anualment el Consell Escolar de Catalunya, i que ja ha esdevingut tradició, va proposar en l'edició de 1998 un tema de plena actualitat: l'avaluació.

L'antic Convent del Carme, de Vic, convertit en Museu de l'Art de la Pell i Biblioteca Joan Triadú, va acollir el 17 d'octubre els més de quatre-cents assistents, interessats en escoltar les tesis dels ponents i en participar activament en els debats de les taules rodones.

L'acte inaugural de la Jornada fou presidit pel conseller d'Ensenyament, Hble. Sr. Josep Xavier Hernández, acompanyat en la taula presidencial pel Sr. Jacint Codina, alcalde de Vic, el Sr. Andreu Banús, en representació de la Diputació de Barcelona, la Sra. Rosa Ribas, delegada d'Ensenyament, i el Sr. Jaume Sarramona, president del Consell Escolar de Catalunya.

Després de les paraules de benvinguda, els parlaments de les autoritats coincidiren a destacar l'encert dels organitzadors per plantejar un tema tan transcendental per la millora de la qualitat de l'educació.

El conseller d'Ensenyament, que presidia la taula d'autoritats, obrí l'acte i immediatament cedí la paraula al president del Consell Escolar de Catalunya, que en la seva intervenció va agrair a tots els participants el seu interès i la seva disposició en acceptar la proposta del Consell, va justificar l'elecció del tema de reflexió i va agrair la col·laboració entusiasta de la Diputació de Barcelona i de l'Ajuntament de Vic.

A continuació, el Sr. Andreu Banús, en nom del president de la Diputació de Barcelona, va adreçar als assistents unes paraules de salutació i va destacar el paper de l'Administració local en l'àmbit educatiu.

L'alcalde va donar la benvinguda als assistents i va expressar la seva satisfacció perquè el Consell Escolar de Catalunya hagués triat la ciutat de Vic per a aquesta edició de la Jornada.

El conseller d'Ensenyament va exposar un seguit de reflexions sobre els reptes que el departament tenia plantejats en aquells moments, especialment amb referència al nou sistema educatiu.

Seguidament, oferim els textos corresponents als parlaments de les autoritats efectuats en aquest acte inaugural.

Parlament del senyor Jaume Sarramona, president del Consell Escolar de Catalunya

Diverses són les característiques que defineixen la societat contemporània, però una de les més esmentades és la globalització, que afecta tots els àmbits de la vida col·lectiva. La globalització ha portat, entre altres conseqüències, la competitivitat, de la qual se'n deriva l'exigència de la qualitat. La qualitat es fomenta quan el consumidor té la possibilitat d'escollir, la qual cosa obliga els oferidors dels productes i serveis a la necessitat de mostrar la bondat de les seves ofertes.

Es dirà que tots aquests plantejaments corresponen al món empresarial, on les lleis del mercat dicten la pervivència de les ofertes i on s'ha estès la preocupació per la qualitat total, com a principi bàsic que l'afecta en totes les seves manifestacions. I possiblement s'afegirà que l'escola no és una empresa i que el sistema educatiu no és equivalent al sistema productiu. Aquestes afirmacions no requereixen gaires arguments per a ser admeses, però una vegada constatades les diferències entre el sistema educatiu i el sistema productiu, tampoc no es poden oblidar les similituds i el procés indefugible perquè les exigències de qualitat dels serveis socials arribin fins a les escoles, com una expressió més dels drets dels ciutadans. Avui, una vegada aconseguida l'escolarització per a tothom és lògic que la preocupació derivi cap a la qualitat d'aquesta educació.

Cal dir també que les similituds entre el sistema productiu i el sistema educatiu són de doble via, i certs principis propis de àmbit educatiu han penetrat en la cultura empresarial, en forma de demandes formatives, vinculació de la qualitat amb la formació dels recursos humans i la consideració de les organitzacions empresarials com a entitats que aprenen i, per tant, que es modifiquen en raó d'aquests aprenentatges.

No és fàcil definir què és qualitat en educació, certament, però el criteri és present en el moment d'escollir escola, en demanar canvis organitzatius, en introduir nous recursos... Amb totes les precaucions pròpies del cas, podem recordar l'aplicació que per a l'educació s'ha fet dels criteris generals de qualitat de l'*European Foundation for Quality Management* i que abasta les dimensions següents: lideratge, estratègies d'acció, gestió del personal, gestió dels recursos, processos, satisfacció dels clients, impacte sobre el context social i resultats aconseguits. Afegim que tot això ha d'anar acompanyat d'un desig i possibilitat intrínseca de millora. Aquest darrer aspecte resulta clau, perquè té un sentit dinàmic, de procés, que permet donar resposta a la constant variabilitat de les situacions socials, més quan arriben conjuntures de canvi, provocades per reformes legals o d'altres tipus.

La crisi i el fracàs de les institucions socials vénen provocats precisament perquè s'arriba tard al canvi necessari. Avui una institució de qualitat té en la possibilitat del canvi la seva característica principal, perquè el canvi se'ns presenta com una constant dels nostres temps i no farà més que augmentar en el futur. Aquells organismes i institucions que no siguin capaços d'adaptar-se al canvi no podran sobreviure, com en temps passats els va passar a certes espècies d'animals que ara estudiem amb nostàlgia.

Tot canvi demana un cert temps d'adaptació, evidentment, perquè sempre provoca resistències i inseguretats. Els autors adverteixen, fins i tot, de les fases habituals que seguirà el procés: indiferència inicial, rebuig frontal, consciència de la necessitat del canvi, acceptació parcial i acceptació plena, quan hi ha perseverança i es poden constatar els resultats de millora. Perquè no es tracta de canviar per canviar, sinó de fer-ho per a donar respostes millors a les exigències dels nous temps.

Es tracta de canviar per a millorar, la qual cosa demana en primer terme fer explícit el punt de partida, el que es fa i com es fa, i això suposa poder comptar amb una informació fiable de la realitat que es vol canviar. Aquesta informació fiable és el que coneixem com avaluació. L'avaluació, doncs, se'ns presenta com un requisit necessari per a la millora de la qualitat, però no s'ha de confondre amb ella. L'avaluació és un primer pas per a diagnosticar on som però no ens diu cap on hem d'anar, això és una decisió que es vincula amb els projectes personals i col·lectius, referits a les pertinents valoracions. Hem de ser conscients que moltes vegades les qüestions més importants de l'educació no seran avaluables de manera directa i a curt termini.

Si un dia Ivan Illich va dir que la formació permanent era l'equivalent a una cadena perpetua que ens ha caigut a tots, hem de ser conscients que aquesta "condemna" inclou la necessitat de ser avaluats en la nostra activitat. Els professionals de l'educació i les institucions educatives no són una excepció respecte a la resta de professionals i d'institucions, encara que les exigències ens hagin arribat amb un cert retard i no tinguem gaire tradició al respecte.

La convicció de la importància i la necessitat de l'avaluació per a la millora del nostre sistema educatiu ha motivat que el Consell Escolar de Catalunya l'escollís aquest any com a tema de la seva Jornada anual. Encara tenim tots ben present l'avaluació feta per l'INCE (Instituto Nacional de Calidad y Educación), amb la seva discutible comparació posterior entre els territoris de l'Estat que acceptaren participar-hi, i els resultats negatius de Catalunya que es presentaren públicament.

No es tracta ara d'analitzar tècnicament aquella avaluació, perquè això ja ho ha fet el nostre Consell Superior d'Avaluació en un estudi acurat, ni tampoc es tracta de tancar els ulls a possibles deficiències que puguem tenir. Es tracta de creure en nosaltres mateixos, de tenir confiança plena en el nostre professorat, en els nostres serveis tècnics i per això mateix hem de fer les avaluacions que ens calgui i, amb humilitat i amb convicció, aplicar les millores pertinents, si és el cas. Ni per capacitat ni per tradició ens cal esperar que siguin els organismes de caràcter estatal els que ens hagin de dir què convé fer dins el nostre sistema educatiu.

Com ha quedat reflectit en el programa, la present Jornada afronta el tema de l'avaluació des de quatre perspectives: l'avaluació del sistema, l'avaluació interna dels centres, l'avaluació externa dels centres i l'avaluació dels aprenentatges escolars. Totes formen part d'un mateix conjunt complex, com no pot ser d'una altra manera tractant-se d'un sistema que mereix tal qualificatiu, però cadascun d'ells també mereixen una anàlisi específica i això és el que pretenem fer en les taules rodones respectives, constituïdes per ponents que ens donaran el

marc tècnic de caire més ampli i uns professionals de l'avaluació en qüestió, que ens mostraran la seva vessant més aplicada mitjançant situacions concretes dels seus centres. A tots ells i elles vagi el primer agraïment per haver acceptat participar-hi i per l'esforç de preparació i de coordinació que han fet per avui tenir-ho tot a punt.

Però ja he avançat que en el sistema educatiu no podem perdre de vista el conjunt ni l'experiència d'altres països amb els quals ens hi volem emmirallar. Per això hem demanat a un professional de la categoria del Dr. Walo Hutmacher, bon coneixedor del tema en el marc internacional, que ens obri les portes del nostre debat amb la seva conferència de caràcter comparatiu. Com avançament de la més àmplia presentació posterior, valgui ara agrair-li la seva col·laboració i presència entre nosaltres.

Recollint el parer del conjunt del Consell i recordant totes les Jornades fetes fins ara, permeti'm que expressi la satisfacció que tots tenim per l'acollida que sempre han tingut en la comunitat educativa catalana. La presència, una vegada més, de tots vostès, representats del conjunt dels sectors implicats en l'ensenyament català és el que justifica que ens esforcem per organitzar el que ja s'ha convertit en tradició dins la riquesa d'esdeveniments pedagògics que hi ha al nostre país. Seguirem fent aquestes Jornades mentre vostès ho vulguin. Gràcies per la seva presència.

També em permetran que de manera explícita saludi i agraeixi la presència entre nosaltres dels presidents del Consell Escolar d'Andalusia, del Consell Escolar d'Euskadi i del Consell Escolar Valencià, a més del Director General d'Educació de les Illes Balears, la qual cosa és expressió d'amistat i de preocupacions compartides, més enllà de les habituals paraules retòriques que es fan servir en aquests casos.

Però les Jornades han estat possibles perquè sempre hem trobat el suport necessari en les autoritats i els organismes pròxims del lloc on s'han dut a terme. I he de dir que en aquesta ocasió hem tingut, a més, la satisfacció que fos el mateix Ajuntament de Vic que ens convidés a venir a la seva magnífica i estimada ciutat, posant a la nostra disposició tots els mitjans necessaris. Agraïm en la persona del Sr. Jacint Codina, alcalde de Vic, que ens honora amb la seva presència, la generositat que ha tingut amb el Consell, i l'atenció que hem tingut de la regidora d'Ensenyament de l'Ajuntament de Vic, Sra. Dolors Rovira, alhora membre del Consell Escolar de Catalunya.

En el cas de la Diputació de Barcelona, col·laboradora en l'edició prèvia dels materials de la Jornada, hem d'expressar-li un agraïment reiterat, perquè ja és la segona vegada que hem pogut comptar amb el seu suport generós. Avui, novament, tenim entre nosaltres el Sr. Andreu Banús, diputat responsable de l'àrea d'educació.

I un reconeixement especial per al conseller Josep Xavier Hernández, qui amb la seva presència, més que protocol·lària en les dues Jornades anteriors i ara en aquesta, ha fet palès el seu interès per aquests actes, i en conjunt per tot el que fa i representa el Consell Escolar de Catalunya en tant que òrgan de participació i de consulta del nostre sistema educatiu. Confiem que el tema d'avui també el pugui ajudar en la sempre compromesa presa de

decisions que ha de dur a terme al front del Departament d'Ensenyament, en especial en aquests temps de canvis importants del sistema.

El curs escolar ja fa un mes que ha començat i som en plena activitat laboral. S'espera molt de tots nosaltres, moltes vegades massa en funció de les possibilitats reals de les aules i dels centres, però tots els que hem escollit ser professionals de l'educació o responsables familiars de la mateixa hem d'esforçar-nos al màxim per a donar als nostres alumnes, als nostres fills i al nostre país tot el que siguem capaços. La feina que tenim, si no és la més ben pagada i agraïda, sens dubte és la més important que pot fer l'ésser humà: ajudar els altres a desenvolupar-se pel camí del perfeccionament.

Parlament de l'Ill-Iltre. Sr. Andreu Banús, diputat-president de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona

Bon dia. Gràcies conseller. Senyor Jacint Codina, alcalde i company en altres temps a la Diputació de Barcelona. Senyor Jaume Sarramona, president del Consell Escolar de Catalunya. Senyora Delegada Territorial. A tots vostès, bon dia.

En nom del president de la Diputació i de l'equip de govern que configura l'actual mandat, us vull agrair que m'hàgiu invitat de nou a ser present en aquesta Jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya. Una jornada que, com totes les anteriors, segur que serà fructífera i densa en el debat. En el camp educatiu, potser més que en cap altre, cal ser ambiciós, i més quan es tracta del tema de l'avaluació. En aquest cas, fins i tot, cal ser més agosarat.

Des de la Diputació considerem que les propostes dels centres educatius s'endinsen en el territori i s'han d'inserir també en la política que es desenvolupa en el seu territori. Per a fer-ho possible, caldrà aportar més dades en aquest debat. Haurem de refermar que s'ha produït una certa experiència comuna entre la política dels centres educatius i la política educativa del conjunt d'activitats que configuren la societat. I, per tant, caldrà també, doncs, seguir aprofitant els agents educatius de l'entorn que, com sempre hem dit, condicionen molt sovint que l'acció d'un centre i la seva avaluació no siguin considerades solament d'una manera aïllada —ja que també cal fer-ho—, sinó que, sobretot, hem d'avaluar tenint en compte els elements de l'entorn que l'ajuden a reflexionar.

Nosaltres, des de la Diputació i en general des de l'Administració local, ja fa temps que venim fent aquesta reflexió. Per tant, probablement, no diré res de nou en aquest sentit, però sí que insistiré que els representants municipals, que també són presents en els consells escolars de centre, han de tenir referents clars de per què hi són i poder ser útils, alhora, tant en allò que fan al consell com amb la informació que reben del mateix consell escolar de centre.

No hauríem de focalitzar la nostra mirada només en el centre, sinó que hauríem d'eixamplar l'horitzó més enllà, tenint en compte que, cada vegada més, l'educació té més influències dels elements de l'entorn; a nivell de la presència mediàtica i a nivell dels canvis socials

permanents, la influència de l'entorn fa que constantment haguem de posar en contacte aquests factors per poder avaluar.

Nosaltres hem plantejat sovint, des de l'Administració local —i la Diputació com a administració supralocal dóna suport a aquesta idea— que els projectes educatius de centre, l'avaluació i els treballs que en cada centre es desenvolupin haurien d'estar en consonància amb el *projecte educatiu de ciutat*: amb el projecte educatiu que el municipi té sobre allò que vol ser i com vol desenvolupar-se, entre altres aspectes. El camp de l'ensenyament i de l'educació ha d'estar en perfecta sintonia amb el projecte polític global d'aquell municipi.

Redundant aquesta idea, sóc conscient que caldrà avaluar els centres i fer aquest procés d'avaluació —segur que d'aquesta Jornada en traureu molt de profit— però vull remarcar també que caldrà analitzar i avaluar fins a quin punt l'actuació dels centres escolars sintonitza amb la política municipal, i particularment amb l'entorn del centre.

La proposta que els presento des del punt de vista de l'Administració local, no només no simplifica el ja de per si prou complex problema de l'avaluació, sinó que, fins i tot, el complica. En sóc conscient. Les demandes sistemàtiques de tot tipus que des dels municipis fem als centres i al sector educatiu —no només que s'ensenyin les matèries sinó que també es conegui la ciutat, la seva política urbanística, la seva política social, i alhora, si és possible, que sigui també el millor còmplice de l'alcalde— complica encara més el procés d'avaluació. Però també és evident que resulta necessari fer-ho, sobretot perquè hem constatat, en reflexions que hem fet amb diferents ajuntaments, que per avaluar cal comptar amb la participació de tots. La participació s'ha d'entendre com una eina i un canal que es pot utilitzar bé o malament, i que no per ella mateixa garanteix que les coses funcionin.

Cal, certament, que posem canals per a la participació i per poder desenvolupar totes les tasques educatives, però aquests canals s'han de desplegar entenent també la participació com un element educatiu. Cal que la participació, per ella mateixa no es converteixi en l'objectiu, sinó que esdevingui un mecanisme que té un profund aspecte pedagògic i educatiu. És aleshores quan també té un paper transformador, si se sap fer servir. Sobretot, si se sap fer servir en l'aspecte que vull ressaltar més, que és el de la participació democràtica i no el de la participació per delegació. És a dir, significa implicar-se en la participació i en la reflexió no perquè algú ens hi envia o per ocupar un espai en aquests organismes on tothom hi és amb representació, sinó que la participació democràtica és, en definitiva, la participació de l'interès, de la motivació i de l'aportació, i no la de la delegació.

Crec, per tant, que aquesta reflexió que fareu en la Jornada està en plena sintonia amb l'autoexigència constant que us fem de reflexionar sobre el sistema educatiu, sobre els consells de centre i el seu treball. És un exemple evident de la complicitat dels municipis en tot allò que és ajuda i suport, i procurar trobar punts de sintonia.

Admetin-me utilitzar la paraula *política*, tot i que siguem en un acte institucional, perquè som polítics i exercim per delegació ja que intentem fer una reflexió des de la representació que ens atorguen els ciutadans. Vull que els diferents sectors i agents de la comunitat educativa, i

també de la societat civil, de tota la societat que, dia a dia, configura la transformació del nostre país, facin un esforç perquè aquesta participació trobi punts de confluència, punts de trobada i mecanismes per motivar el procés recíprocament.

Ens cal aquest compromís ciutadà. Cal el compromís, en definitiva, perquè aquest conjunt global de la participació i l'avaluació no s'aïlli en una reflexió de portes endins, sinó que s'obri a la societat a partir, com és lògic, del consell escolar, que és un pilar sobre el qual s'ha de basar.

Espero, doncs, que els ciutadans participin en l'educació, que la societat hi participi —ja ho fa a través de les associacions de pares d'alumnes i a través de molts mecanismes— perquè realment l'avaluació tindrà més sentit i serà més fidel a la realitat en la mesura que sigui molt més participativa i aconseguixi aquesta sintonia entre l'activitat educativa i la societat que l'envolta.

Els desitjo un bon treball, tot i que tinguin un matí molt apretat. Molt bon dia i moltes gràcies.

Parlament de l'Il·lm. Sr. Jacint Codina, alcalde de Vic

Honorable Conseller, Sr. President del Consell Escolar de Catalunya, Il·ltre. Diputat-president de l'Àrea d'Educació de la Diputació, autoritats, senyores i senyors.

Per la ciutat de Vic és un goig i un honor poder acollir aquesta Jornada de reflexió, el resultat de la qual esperem i confiem plenament que sigui fructífer i obtingui l'aplicació efectiva que tots desitgem.

La proposta temàtica d'aquesta Jornada, que abraça els conceptes avaluació i educació, convida a l'anàlisi d'uns aspectes fonamentals que requereixen atenció permanent, atès que impliquen tots els agents que intervenen en la vida escolar dels nostres alumnes. En una societat dinàmica i de valors canviants es fa encara més necessari establir un marc de reflexió que ens permeti una consideració serena per valorar, i si cal per revisar, els models educatius segons correspongui a la demanda social de cada moment.

En aquest punt, m'agradaria remarcar que la sintonia escola-societat no passa per una subordinació sistemàtica de l'una a l'altra, sinó per l'establiment d'un diàleg fluid i intel·ligent que atengui l'objectiu final que no és altre que fer que les persones siguin més persones. Per això és tan important treballar el concepte de coresponsabilitat educativa de la societat; concepte que integra la irrenunciable responsabilitat de les famílies, la responsabilitat que es delega parcialment a les escoles i les quotes que corresponen als poders públics i al teixit social en general.

Cal que entre tots sapiguem assumir els reptes del pluralisme, de la innovació tecnològica, de la competitivitat, de la integració social, de la qualitat de vida... i tants i tants plantejaments que el

món d'avui ens sol·licita i que s'han de digerir sàviament per elevar-los a la categoria d'autèntics valors.

Des de la instància municipal fem veritables esforços per tal de procurar la millor funció social d'aquestes institucions, però tenim plena consciència que, si bé és necessària la disposició d'àmbits adequats, la modernització d'instal·lacions i totes les actuacions de suport que el ajuntaments hem d'atendre, és molt clar que l'èxit de la funció educativa depèn de les persones que hi intervenen.

En una societat democràtica madura el binomi llibertat-responsabilitat ha de constituir una unitat indestruïble, i cal que aquests valors siguin assolits en grau i proporció en les distintes etapes formatives. La pedagogia familiar, la professional i la social no han d'oferir només complements sobre les matèries i conceptes abstractes, sinó que, fonamentalment, han d'ensenyar a viure i conviure.

Del coneixement que tinc dels documents elaborats pel Consell Escolar de Catalunya, veig que es treballa molt i molt bé sobre aquests valors i, naturalment, sobre el valor de l'educació en un sentit ampli i integrador.

Celebraré que d'aquesta Jornada de reflexió se'n derivi una renovació del compromís que cada un de nosaltres hem assumit i que totes aquestes conclusions positives que aportin els ponents i tots els participants en la Jornada s'encaminin efectivament en les nostres responsabilitats diàries.

Agraeixo la deferència de l'Honorable Conseller de ser avui aquí amb nosaltres i les atencions que sempre ha tingut vers la ciutat de Vic. I renovo el meu reconeixement al Consell Escolar de Catalunya per haver triat venir a casa nostra, que és també casa vostra. Moltes gràcies.

Parlament de l'Hble. Sr. Josep Xavier Hernández, conseller d'Ensenyament

Senyor Alcalde, Senyor President del Consell Escolar de Catalunya, Senyor President de l'Àrea d'Educació de la Diputació, Senyora Delegada d'Ensenyament de Barcelona-comarques, Senyors Presidents dels Consells Escolars d'Euskadi, d'Andalusia i de València, Senyor Director General d'Educació de les Illes, Senyors Presidents de les federacions d'associacions de pares i mares d'alumnes, Senyors Secretaris Generals dels sindicats més representatius en l'àmbit de l'ensenyament, Senyors Delegats i Senyores Delegades del Departament d'Ensenyament, autoritats, senyores i senyors.

No voldria que la meua intervenció fos merament protocol·lària, encara que mai ho pot ser en el Consell Escolar de Catalunya. És, però, una cortesia obligada l'agraïment a l'ajuntament de Vic i al seu alcalde. I també l'agraïment al Consell Escolar de Catalunya per aquestes jornades que han esdevingut clàssiques, i de les quals l'Administració, jo mateix i tota la comunitat educativa en traiem un profit sempre important. Reitero el meu beneplàcit a aquesta iniciativa i a la idea de fer-la itinerant per defugir d'un excessiu centralisme barceloní. Per tant,

l'agraïment al Consell i a tots els seus membres perquè és una ocasió de trobada que serveix també per fer balanç i per agafar forces per continuar.

Vull recordar que el curs passat va ser el de la consolidació de l'ESO amb la generalització del segon curs, i aquest fet ha comportat un pas importantíssim en la reforma. Però, continuem tenint problemes en la implantació de l'ESO. I continuem tenint interrogants. I també, de tant en tant, nervis. I és normal que sigui així.

Les meves paraules no s'han d'interpretar com de conformisme en relació amb aquestes qüestions, però és evident que, si som honestos, hem de reconèixer que el curs passat ens va aportar un coneixement profund de l'aplicació de la reforma i ens va aportar també elements de confiança i elements de tranquil·litat, des de la dificultat i des de la complexitat, en el sentit d'avançar en la configuració d'un nou sistema millor que el que teníem.

Ha estat també el curs de les decisions i de la planificació de la nova formació professional. I aquí ens hi juguem molt. Vostès saben que hi ha un tronc importantíssim d'igualtat i d'homogeneïtat amb la resta de l'Estat, com no podia ser d'una altra manera, però en la seva realització concreta hi ha alguns aspectes d'adaptació a la nostra pròpia manera de pensar i de ser, al nostre territori i a la nostra estructura productiva. Hem configurat allò que en diem el model d'FP, i ho hem fet amb un grau important de consens. Tenim un Mapa d'FP que constitueix una previsió del camí a fer fins a l'any 2000-2001. Òbviament, un mapa no és més que un mapa, però és importantíssim que sigui fruit del consens de tothom i que el tinguem, a més de dissenyat, posat en marxa.

És important avançar amb un alt grau de consens i, a partir d'aquí, tenir la flexibilitat suficient per canviar els plantejaments i adequar-se a les realitats que es vagin descobrint.

Va ser també un curs en el qual va destacar alguna qüestió concreta. Recordin que fa un any hi havia un tema candent que comportava un grau important d'angoixa: era el fenomen de la inadaptació conductual de cert alumnat, la conflictivitat o allò que alguns van anomenar la violència. El tenim resolt? No. Enlloc del món cap societat humana ha estat capaç de solucionar d'una manera favorable i positiva el problema de les conductes conflictives o de les conductes violentes. Si és tan present en el món adult, com no ha de penetrar a l'escola i en un món molt més sensible com és el món dels joves? És clar que no ho hem solucionat, però la nostra ambició és que no hi hagi problemes d'aquest tipus i que la nostra proposta sigui educadora i integradora. I en això hem fet camí. Avui tenim més coneixement, més estratègies i més mitjans que els que teníem l'any passat, i això és fruit de tots.

També el curs passat va sorgir el debat sobre les humanitats. I vam perdre molt de temps i moltes energies amb unes polèmiques estèrils i amb uns plantejaments de vegades incorrectes. Hi havia certament una qüestió de fons, una preocupació real per la presència de les humanitats en el currículum educatiu i per com s'hi havia d'incloure quelcom tan important des del punt de vista de la formació de la persona i de la formació de la cultura. I la veritat és que avui, des d'un punt de vista conceptual, però també des d'un punt de vista real, estem millor que fa un any i tenim més elements de reflexió.

En aquest aspecte, el Consell Escolar de Catalunya hi va tenir una participació clarament important i transcendent amb uns dictàmens interessants, no pas de titulars de premsa, sinó des del punt de vista d'avançar realment en la introducció real, tranquil·la, moderada i profunda de les humanitats, posant eines perquè els instituts puguin adaptar-se a la realitat concreta del territori on estan ubicats i creant mecanismes que possibilitin fer les coses fugint d'una solució única, boníssima i obligatòria per a tothom.

Hem reflexionat conjuntament sobre la possibilitat de canviar el calendari d'aplicació de la LOGSE, perquè la societat catalana s'interessa molt pel món de l'educació i pel que hi passa, i vam emprendre conjuntament i amb un grau importantíssim de consens —mai amb unanimitat, què més voldríem— una decisió. Des del Govern de la Generalitat de Catalunya no volem impedir a ningú que apliqui el calendari que vulgui i, per tant, si alguns entenen que s'hi han d'introduir modificacions, nosaltres no ens hi oposarem. En això consisteix l'aprofundiment de l'Estat de les autonomies. A casa nostra, però, vam decidir continuar amb el calendari que teníem establert. I aquesta no és una decisió neutra. Conjuntament, després d'analitzar els pros i els contres, vam acordar tirar cap endavant amb el calendari antic, i la nostra decisió és la més positiva. I això ho vam resoldre l'any passat. I és una resolució important i transcendent que comporta obligacions logístiques i econòmiques pel professorat, pels equips directius dels instituts, per la pròpia Administració, pels pares i pels alumnes.

D'altra banda, vostès van fer una reflexió molt important sobre com solucionem la dificultat que tenen els alumnes que acaben els cicles formatius de grau mitjà per passar als cicles formatius de grau superior. El Consell Escolar de Catalunya va reflexionar i va oferir camins per cercar solucions, sabent que les solucions no són perfectes i que tot té pros i contres. I això ens ha permès avançar en la publicació d'una ordre que comporta utilitzar la lògica i el sentit comú. Si un alumne/a ha fet electrònica en un cicle formatiu de grau mitjà i després vol continuar l'electrònica en un cicle de grau superior, però ha de fer el batxillerat, atès que les optatives tenen una funció de complementarietat i d'enriquiment, podran ser convalidades per les matèries cursades al cicle formatiu de grau mitjà. La primera obligació del sistema educatiu és obrir camins i obrir possibilitats, i no posar barreres ni muralles.

Enguany hem començat un nou curs que és l'equador de la reforma. És el curs que implementem amb caràcter general el tercer d'ESO. I això ens comporta confiança i un pas més.

Per primer cop, col·lectius relativament importants de nois i noies en edats conflictives que abans sortien del sistema educatiu ara han de venir obligatòriament a les aules. I això comportarà, i ja està comportant, dificultats afegides a la tasca dels instituts, del professorat, dels EAP, dels pedagogs... Hem de ser molt prudents i hem de tenir molta confiança en nosaltres mateixos, sabent que cal trobar solucions a la incorporació general d'aquests nois i noies que tenen el dret a l'educació, malgrat que, de vegades, siguin refractaris a l'educació que els ofereix un centre determinat i, amb raó o sense, ens creïn problemes de conducta o d'absentisme.

I bé, aquesta és la nostra feina. Educar només aquells alumnes que tenen il·lusió, que tenen capacitat, que saben escoltar, que són treballadors i que no tenen problemes socials no té cap mèrit. El gran repte i la gran dificultat, i d'aquí la grandesa del professorat, és fer-ho amb aquells col·lectius que ens creen dificultats especials o dificultats afegides. Cal conquerir aquest cim que és oferir una educació de qualitat i aprofundir en el desenvolupament d'un nou sistema educatiu que la societat s'ha conferit a si mateixa.

Tenim també reptes emergents com l'atenció a la diversitat. Cal donar un tractament integrador i educatiu a aquells alumnes amb necessitats educatives especials perquè pertanyen a col·lectius o a minories amb problemes importants de marginació social, o a grups d'immigrants extracomunitaris que per raó de les seves circumstàncies plantegen dificultats específiques des del punt de vista de la seva entrada positiva en el nostre sistema educatiu. És un repte que cada any serà més gran des del punt de vista quantitatiu, ja que Catalunya, en funció de la seva situació en el món i en la història, està cridada a ser un país receptor d'immigrants en quantitats creixents, sobretot del nord d'Àfrica, de Llatinoamèrica i del Sud-est asiàtic. I l'element essencial no és ser magrebí, vietnamita, laosià o uruguaià, o ser marginat, o ser un nen o nena d'incorporació tardana que no coneix ni el castellà ni el català. L'element essencial és que parlem d'unes persones que són subjectes del dret a l'educació. I aquesta és la idea que ha de predominar perquè, si no, com a societat, podem fer alguna barbaritat.

De vegades, les bones voluntats tenen resultats inadequats. Per tant, en aquesta qüestió hem de ser molt reflexius i, al mateix temps, molt valents. I no aplicar receptes simplistes, perquè estem parlant d'un fenomen complex. Primerament hem de defugir les receptes per a tothom. La segona qüestió que hem de defugir, segons les reflexions d'aquest conseller, és que l'element principal que domini les polítiques en aquest sentit sigui la força. Per raons de sentit comú, i per raons de mandat legal, estic en contra del repartiment forçat dels nens i les nenes que necessiten una atenció educativa especial, preferent, diferenciada o especialitzada. L'alcalde de Vic és l'alcalde d'una població especialment sensible a aquest tema. I el que s'ha fet a Vic, conjuntament entre l'ajuntament, el Departament d'Ensenyament i la comunitat educativa és un exemple a seguir. Però no és l'única resposta, perquè no totes les situacions són com la de Vic ni totes les problemàtiques són com les de Vic. Per tant, podem aprendre de Vic i no hem de tenir por de fer servir Vic com un element de reflexió i de model, però hem de defugir una aplicació mimètica.

Ahir mateix presentava amb el president de l'Institut Català de la Mediterrània una sèrie d'actuacions que es desenvoluparan al llarg de l'any a fi de crear àmbits de reflexió i de formació sobre tota aquesta qüestió. I hem de fer més coses. Ho plantejo com un repte important, no només del Departament d'Ensenyament, sinó de la societat sencera. Abans el diputat-president de l'Àrea d'Educació parlava de la participació i de la col·laboració entre els ajuntaments i l'Administració educativa. L'atenció a l'alumnat immigrant o amb risc de marginació social és un problema que les professores i els professors coneixen bé, però no es pot afrontar només i principalment des del món educatiu. No es tracta, evidentment, de defugir responsabilitats, però cal fer conjuntament una política de serveis socials que atengui les necessitats més bàsiques de les famílies.

Una altra qüestió: a primers de desembre s'hauran de celebrar les eleccions als consells escolars dels centres de Catalunya. Això és importantíssim. Ens cal incentivar la participació i fer-la possible utilitzant les eines que ja tenim i traient-ne tot el profit. I si aquestes no serveixen, modifiquem-les. Els consells escolars de centre són l'eina que la llei que hem aprovat entre tots preveu per possibilitar, a nivell de centre, a nivell de municipi i a nivell de territori, la participació de les diferents instàncies, elements, entitats i persones que formen la comunitat educativa. I aquí hi tenim una assignatura pendent. No només la participació de cada dia, sinó la participació en la tria dels participants.

La participació dels pares en els consells sempre és intensa i elevada, però la participació dels pares en l'elecció dels seus representants als consells escolars continua sent molt baixa. I això significa que hi ha encara, d'una manera profunda, una assignatura pendent per part, primer, de l'Administració educativa, i per part també de tots aquells que tenim un grau més alt d'implicació i de conscienciació en el sentit d'informar, de donar pautes, de promoure-ho... Per tant, faig constar el compromís per part de l'Administració de fer un esforç extraordinari per informar, per promoure la participació de tothom, i d'una forma especial del sector de pares i mares. I a la vegada demano també a pares i mares el seu ajut i la seva col·laboració perquè conjuntament puguem donar una embranzida forta al procés d'elecció i de participació democràtica, alhora que avancem en l'aprofundiment dels mecanismes de participació i de decisió en tot el que faci referència a l'escola.

Per acabar, l'avaluació. Vostès avui diran què en pensen de l'avaluació, i el Departament d'Ensenyament espera amb molt d'interès les conclusions d'aquesta jornada. Considerem que cal introduir la cultura de l'avaluació en els centres docents, i per això s'han endegat mecanismes d'avaluació, no des del punt de vista de "posar nota" als centres o de "posar nota" als professors, sinó des del punt de vista de tenir elements perquè el sistema funcioni millor. Demano, per tant, la complicitat i l'ajut d'aquest Consell per a perfeccionar en tot el que calgui l'ordre d'avaluació de centres docents, que estableix uns programes d'avaluació interna i d'avaluació externa dels centres catalans que han de detectar allò que no va prou bé en les qüestions que són fonamentals del funcionament dels centres, de l'aprenentatge i de l'educació, per tal d'introduir-hi les correccions que calgui.

En definitiva, tinc la certesa que les aportacions de les ponències i els debats d'aquesta jornada de reflexió seran ben profitoses i, com he dit anteriorment, espero conèixer les seves conclusions. Els desitjo un molt bon dia.

Ponència general

Com a membre de la Comissió Permanent del Consell Escolar de Catalunya, la senyora Anna M. Duran va presentar el conferenciant, el senyor Walo Hutmacher, va enumerar els aspectes més destacats del seu ampli currículum i li va agrair la seva col·laboració en la Jornada.

El senyor Walo Hutmacher, nascut a Berna, és professor de Sociologia de l'Educació a la Universitat de Ginebra i desenvolupa la seva tasca professional com a especialista en política educativa, en estadístiques i indicadors d'educació i com a expert en el coneixement dels sistemes educatius.

De la seva experiència professional convé destacar-ne que ha estat fundador i director del Servei de Recerca Sociològica del Departament d'Educació del Cantó de Ginebra i director del Centre Interdisciplinari de Recerca en Educació del mateix departament.

Ha realitzat nombroses publicacions sobre dades estadístiques i indicadors del sistema educatiu del Cantó de Ginebra i, més recentment, ha publicat els títols que podríem traduir per: *Quan la realitat resisteix la lluita contra el fracàs escolar*, *Acord sobre la renovació de les bases de coneixement dels sistemes educatius* o *Estabilitat i canvi a les escoles i als sistemes educatius*.

A més, ha tingut una significativa participació en actes acadèmics i professionals, congressos i conferències.

El senyor Hutmacher ha ocupat, i ocupa, diverses responsabilitats, entre d'altres, va ser durant deu anys el representant suís en la Junta de Govern de l'OCDE (Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic); és membre de la junta científica de l'Institut Nacional de la Recerca Pedagògica, de París; és membre del Grup suís d'experts sobre Estadístiques i Indicadors d'Educació; és el president de la FREREF (Fundació de les Regions Europees per a la Recerca en Educació i Formació); és membre de tots els grups directius del projecte INES (d'Indicadors nacionals d'estadística educativa) de l'OCDE; ha presidit la Societat Suïssa de Sociologia i actualment és president del Consell de Ciències Socials de l'Acadèmia Suïssa de Ciències Humanes i Socials, de Berna.

Per tot això, i especialment pels seus amplis coneixements en el camp de la sociologia de l'educació, la Comissió Permanent del Consell Escolar de Catalunya va considerar que podia oferir una interessant introducció al tema de reflexió que la Jornada proposava des del punt de vista de les actuals tendències europees en l'avaluació¹.

¹ El senyor Hutmacher va fer la seva conferència en francès i tots els assistents van disposar d'un resum de la conferència en català per tal de facilitar-ne el seguiment.

“L’avaluació en la transformació de les modalitats de govern dels sistemes educatius. Tendències europees”, a càrrec del senyor Walo Hutmacher, president de la FREREF (Fondation des régions européennes pour la recherche en éducation et en formation)²

El fet que el Consell Escolar de Catalunya hagi convidat un orador estranger per presentar algunes tendències europees en el marc d'un col·loqui que reuneix cada any el conjunt dels seus *partenaires* em sembla significatiu d'una doble tendència europea relativament recent. D'una banda, aquest col·loqui, que és català i declarat com a tal, és testimoni d'un moviment, observable en diferents països, de ressorgiment d'entitats i identitats històriques del Vell Continent en el si dels Estats-Nacions establerts al llarg del segle XIX, els quals mostraren una pretensió unitària en el territori nacional, especialment en qüestions d'ensenyament. D'altra banda, la incitació a mirar cap a Europa més enllà de les fronteres nacionals demostra una tendència dels sistemes d'ensenyament, com també del debat que els envolta, a sortir del seu tancament nacional, sigui regionalista o nacionalista.

Europa és un mosaic de països, societats, economies, cultures i llengües; però és un mosaic viu, un vertader laboratori de polítiques i institucions, també en l'àmbit de l'ensenyament. A primera vista, la diversitat domina sobre la unitat, i en aquest àmbit molt especialment. Cada país —i a vegades cada regió— té en l'educació les seves institucions, les seves estructures, la seva cultura i la seva terminologia molt pròpies. Són per a cadascun d'ells l'herència específica del seu propi passat al llarg d'una dilatada història de turbulències religioses, culturals, lingüístiques i nacionalistes, com també de la mutació econòmica i social que han configurat Europa durant els cinc segles de transició cap a la modernitat.

Seria boig qui pretengués reflectir aquesta diversitat. Aquest no és el meu propòsit. Encara que vulgui destacar algunes tendències, no pretenc demostrar un coneixement sistemàtic, ni tan sols exhaustiu, dels països europeus i les seves regions. De tota manera, he de limitar-me a assenyalar unes tendències molt generals, segurament més pròximes al camp polític que al pedagògic. Espero que us permetran de situar el context català, que coneixeu millor que jo, dins del concert europeu.

L'avaluació canvia d'objecte, de finalitat i de mètode

Una de les tendències marcades dels sistemes europeus es manifesta precisament en l'àmbit de l'avaluació, ja que des de fa poc assistim a un canvi bastant radical dels objectes avaluats, de les finalitats, mètodes i pràctiques de l'avaluació..., és a dir, de la seva cultura. Tanmateix, aquests canvis no són aïllats, sinó que s'articulen amb d'altres que els donen la seva significació.

Avaluar..., no hi ha res més banal

² El text de la conferència va ser traduït del francès per la senyora Michèle Pédanx Lacaze.

Avaluar, primer de tot és apreciar, establir el valor d'un objecte, d'un servei, d'una acció. Aquest mot s'empra des de fa temps en l'àmbit de les coses que s'intercanvien, dels ingressos o de les fortunes. Als mercats, la valoració o el preu d'una cosa generalment es pot calcular, però també és sempre relatiu respecte d'altres coses o d'altres oportunitats. Ara bé, també es poden avaluar unes qualitats, estètiques, morals o ètiques, per exemple. Els criteris poden ser més o menys explícits i, tot i que el valor d'una acció, d'una actuació o d'un servei no sempre es pot calcular o quantificar estrictament, sí que es tradueix en termes de satisfacció, desig, preferències, acceptabilitat, etc.

No hi ha res més banal que l'avaluació, en aquest sentit. En la nostra vida quotidiana no deixem d'avaluar. Quan passegem per la ciutat, espontàniament apreciem la qualitat de la llum o la temperatura de l'aire tant com l'aspecte estètic d'un carrer, la bellesa de les dones i dels homes que hi passen, la moralitat d'una forma de comportament públic o d'una altra, l'acceptabilitat d'una determinada manera de fer-se un lloc entre la multitud, el desig que ens inspira aquell model de cotxe, etc. En moltes situacions de la vida corrent realitzem una avaluació mental sense pensar-hi del tot, sense que hàgim decidit d'avaluar. De forma espontània, tendim a valorar i a jutjar. Tot sovint, i molt abans que la nostra percepció s'hagi convertit en una descripció formulada amb paraules i frases, ja sabem si ens agrada o no tal música, tal olor, tal tipus de roba, tal veu, tal estil oratori, tal comportament que podem trobar-nos. L'avaluació i el judici de gustos, plaer, moralitat i estètica acompanyen qualsevol percepció, i molt sovint resulten ser l'únic record que ens queda d'una trobada o d'un esdeveniment: m'ha agradat, m'he estimat més, m'he emocionat, he odiat, etc. Aquest és un mercat simbòlic en el qual s'intercanvien, es negocien i es transformen els valors i les preferències estètiques, morals i ètiques que orienten les conductes individuals.

L'avaluació, factor orientatiu de la decisió i l'acció

Si bé l'avaluació i el judici són sovint fugaços i sense conseqüències, molt sovint s'aboquen a la decisió i a l'acció, com ara "lligar-se" una dona guapa, comprar el disc d'una música plaent, protestar en contra d'un determinat comportament o criticar-lo amb d'altres persones, acomiadar tal col·laborador per la seva falta de competències professionals, etc.

Pel que fa als sistemes d'ensenyament, hi ha un nivell en què l'avaluació és omnipresent, és el de l'aula. El treball i l'actitud dels alumnes són valorats de forma regular i es fonamenten, quant al treball realitzat, sobre proves o exàmens formals elaborats expressament i controlats pels ensenyants. Els mestres són alternativament ensenyants i jutges.³ En la majoria de sistemes, les valoracions dels ensenyants es basen en la comparança de les actuacions entre els alumnes d'un mateix grup (i eventualment comparant amb grups paral·lels o que s'han tingut amb anterioritat). Es tradueixen en notes i sovint en classificacions. Els ensenyants tendeixen a escollir proves que donin uns resultats diferenciats entre els alumnes. Un examen que tots aprovin o suspenguin no es considera una prova vàlida. La representació més comuna és la de la corba de Gauss, en la qual els alumnes es distribueixen aproximadament de la següent manera: alguns alumnes bons, alguns alumnes fluixos, molt alumnes de nivell mitjà.

³ Perrenoud, Philippe: *La fabrication de l'excellence scolaire*. Droz, Genève, 1984

Tanmateix, l'avaluació formal mitjançant proves i notes no és obstacle per una avaluació més informal.⁴ El tracte quotidià amb els alumnes forneix l'ensenyant de moltes ocasions de “fer-se una idea” dels seus alumnes, dels seus interessos i aspiracions, de les seves aptituds, del seu zel i perseverança, i de les seves capacitats de sotmetre's a les regles de la convivència escolar. Així, els ensenyants es formen una impressió general de les capacitats i les febleses dels alumnes, la qual modula les seves expectatives, i de vegades tendeix a influir en el seu judici en el moment de les proves formals. I naturalment succeeix a la inversa: els alumnes avaluen els ensenyants, la seva personalitat, les seves actituds pedagògiques i qualitats didàctiques, les seves exigències i expectatives, l'equitat de la seva forma d'actuar i jutjar, la lleialtat i el respecte o el menyspreu que els demostren, etc.⁵ Són (encara?) escasses, però, les escoles en les quals l'avaluació dels ensenyants pels alumnes és estructurada i formalitzada d'alguna manera; aquesta avaluació té poc efecte en la regulació del treball de l'ensenyant.

El que sí sabem és que l'avaluació actua de retruc sobre l'acció i les conductes, i les orienta d'alguna manera. Els ensenyants saben que les proves faran que els alumnes estudiïn. L'entorn escolar sap que, globalment, es pot ser més exigent amb aquelles matèries que tenen nota i són avaluades que amb aquelles que no ho són. També ho saben els alumnes: alguns han interioritzat les regles del joc escolar de tal manera que es dediquen només a allò que té una incidència en l'avaluació, i hi dediquen els esforços justos per no tenir problemes i “passar de curs”, com es diu.

No tenim cap raó per pensar que els alumnes són els únics que orienten la seva acció, dedicació i treball segons l'avaluació aliena. Al contrari, sembla que sigui una dada universal, també entre els adults, i especialment en un món social pluralista, en el qual les expectatives i les normes de referència i orientació són nombroses, diverses i sovint contradictòries. Tant les empreses privades com les administracions públiques i els sistemes de formació empenen l'avaluació des de fa temps. En la tradició que podem dir militar o tayloriana, que està desapareixent, a això se'n deia inspecció.

El que ens importa és el lligam que existeix entre avaluació i orientació de l'acció. La meua primera tesi és que l'aparició d'objectes nous i noves modalitats d'avaluació es relaciona amb els canvis de modalitats d'orientació dels sistemes d'ensenyament en tots els nivells. Aquest canvi, però, —i aquesta serà la meua segona tesi— es relaciona al seu torn amb la transformació de les societats europees i la seva situació en el món.

Canvi de les societats i canvis de situació: algunes puntualitzacions

Els canvis no són recents en els sistemes de formació europeus. Des del final de la Segona Guerra Mundial, i de forma diferent i més o menys precoç segons els països i les regions, els sistemes educatius estan en revisió permanent en els països europeus i en el món

⁴ Perrenoud, Philippe, op. cit.

⁵ Sobre aquest tema, consultar Dubet, François: *Les Lycéens*. Seuil, Paris, 1991, o Montandon, Cléopâtre: *L'éducation du point de vue des enfants*. L'Harmattan, Paris, 1997.

industrialitzat en general. D'una banda, tots han experimentat una expansió quantitativa forta en el nivell de la formació postobligatòria, la qual ve acompanyada —i de vegades provocada— per reformes d'estructures, la modernització dels currículums i unes mesures cap a una major igualtat entre sexes i entre orígens socials i regionals, com també d'una modernització de les infraestructures. Aquests canvis han estat acompanyats arreu per un augment important de la part dels pressupostos públics i de la part de la riquesa econòmica que es dediquen a l'educació. Aquesta proporció és d'entre un 20% i un 25% de les despeses públiques dels països europeus i d'entre un 5% i un 8% del producte interior brut.

La inversió educativa continua essent una prioritat política important

Tots aquests països tenen institucions democràtiques. Tot i la greu crisi econòmica i pressupostària que es pateix arreu, tots donen la prioritat a l'educació i a la formació. Això es correspon amb les aspiracions de la població, que hi reconeix l'interès dels individus. I també es correspon amb les expectatives i els interessos de les forces socials, polítiques i econòmiques decisòries. Però un cop s'ha reafirmat la prioritat de l'educació, i malgrat que ja hagi passat mig segle de canvis, la voluntat de canvi és present arreu. Potser menys per als ensenyants, alguns dels quals es cansen de canvis, que per als dirigents polítics i econòmics: la raó és que el nivell de formació de la població representa des d'ara una de les grans fites estratègiques col·lectives en la competitivitat internacional que es dona en tot el món, en els àmbits de la creativitat científica, tecnològica, econòmica, cultural i social especialment.

La globalització..., principal motor del canvi

La globalització dels mercats econòmics es considera com una de les principals fonts de canvi, tant en el camp de l'educació com en els altres: potser, fins i tot, en sigui el motor principal. Les dues tendències principals compartides per tots els països europeus —la prioritat política reafirmada a favor de l'educació i la determinació de canviar el sistema educatiu— són el resultat dels efectes i els reptes del procés de globalització on aquests països es troben implicats, interdependents i competidors alhora, tot i que s'hi trobin situats de forma favorable en quant a les oportunitats i la seva influència potencial, si els comparem amb els països de Tercer Món per exemple.

En tot cas, és sorprenent constatar que en aquest punt, i de des fa uns deu anys, els discursos de política educativa tendeixen a coincidir en els diferents països europeus. Tradueixen una presa de consciència per part dels dirigents polítics i econòmics que considero realista i que no es pot negligir. La globalització implica un important daltabaix dels mercats de béns, serveis, capitals i... del mercat de treball; això ja és considerable. Però les seves incidències van més lluny encara, ja que a escala mundial, la qual s'està tornant decisiva, els poders econòmics no estan equilibrats per cap regulació política real.

A més, la mundialització implica una obertura cultural de les societats nacionals i una major percepció de la pluralitat cultural de la humanitat, la qual reforça arreu la tendència a relativitzar els valors i les creences tradicionals. Els corrents migratoris travessen distàncies geogràfiques i culturals cada cop més grans; la interconnexió planetària eixampla tots aquests fenòmens, accelera de retruc la fragmentació i la pluralització de les societats nacionals, i

amenaça la cohesió de les nacions territorials, les quals eren el pilar fonamental de l'ordre mundial; al mateix temps, erosiona en el seu propi territori la credibilitat de l'estat-nació-ensenyant. La crisi es manifesta al si dels països per la reaparició de les particularitats, i des de l'exterior per la globalització d'un conjunt significatiu de problemes que ultrapassen les fronteres nacionals (l'economia globalitzada, els problemes de medi ambient, migració, droga, criminalitat organitzada, etc.). Finalment, la tendència principal del capitalisme globalitzat a desregular i privatitzar arreu posa en qüestió allò que s'havia adquirit amb l'Estat-Providència, especialment en els països europeus.

Cap país no pot escapar d'aquesta remodelació del món, ni cap govern la pot ignorar si és que vol que el tornin a votar. En el camp de l'educació, l'aliança cada cop més estreta de la tríada ciència-economia-formació reforça la posició del sistema educatiu. I de forma simultània, la globalització posa en dubte l'escola pública com a escola nacional (o regional) i com a institució de redistribució de les oportunitats i possibilitats. Tots els països europeus estan obligats a entrar en un procés de canvi dels seus sistemes d'ensenyament, i aquest canvi es duu a terme dins d'una tensió entre la conservació de la cultura i la identitat nacional o regional i l'adaptació inevitable a la immensa obertura al món.

La transició cap a la societat postindustrial

Tots els països europeus formen part dels països més o menys industrialitzats, els del Primer Món. Però les societats ja no són exactament societats industrials. Tot i algunes diferències entre els països, tots tendeixen cap a una nova forma de societat on les principals fites de la industrialització —el domini tècnic de la natura— es realitzen en un nivell molt alt. La societat postindustrial anunciada als principis dels anys 70⁶ s'està realitzant al final dels anys 90. Aquesta transició és desigual al si dels propis països i entre ells, però és perceptible arreu. D'aquesta situació, en donarem tres indicadors:

- 1) les activitats econòmiques es desplacen des de les indústries de transformació cap als serveis, incloent-hi l'ensenyament i la investigació científica;
- 2) més que mai les noves indústries es tornen científiques, informatitzades, robotitzades, i cada cop més abstractes i allunyades de la matèria;
- 3) estan sorgint noves élites tecnificades i s'està imposant un nou principi de jerarquia social, basat ja no tant en la possessió del capital material com en el saber i la capacitat de dur-lo a la pràctica i enriquir-lo.

La societat industrial estava totalment orientada cap a la problemàtica del domini tècnic de la natura. També estava basada en una ètica del treball, de l'austeritat, la modèstia dels costums, l'esperit d'estalvi i de previsió. Aquesta ètica, que estava lligada a unes conviccions religioses tradicionals i/o a una nova fe en el progrés, donava sentit a l'existència humana. La societat postindustrial neix en el moment en què s'ha arribat a un determinat grau de domini

⁶ Touraine, Alain: *La société post-industrielle. Naissance d'une société*. Denoël, Paris, 1969. Bell, Daniel: *The Coming of Post-industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. Basic Books, New York, 1973 (traducció francesa: *Vers la société post-industrielle*. Lafont, Paris, 1976).

de la natura, domini que si bé avui és més alt que mai en la història de la humanitat, també està ple de perills. En la nostra fugida cap endavant, però, aconseguim transformar aquests perills en noves fites realitzables.

Allà on la societat industrial se centrava en la tractament de la natura i la matèria, la societat postindustrial es troba sobretot davant el problema del domini del vessant social, de la convivència. El principal problema de la societat del segle XXI és ella mateixa, amb els seus problemes de justícia, organització i regulació de les relacions humanes entre segments de població més o menys avançats o tradicionals i més o menys privilegiats, de convivència al si d'àmbits socials cada cop més nombrosos, especialitzats, versàtils i diversos dins d'una societat pluralista, sense certeses compartides, i que difícilment arriben a trobar un principi que li doni sentit més enllà del consum. Un dels indicis d'aquesta evolució és el desenvolupament extraordinari aquests últims trenta anys de les organitzacions i activitats professionals que tracten els aspectes humans, i que van des de l'educació, la salut, la seguretat social, el treball social i l'animació sociocultural, l'assistència i el suport psicològics, fins als mitjans de comunicació, la policia i els tribunals.

La individualització consolidada

Des del punt de vista de la formació de les noves generacions, la conservació del nivell actual de domini científic i tècnic de la natura suposa la transmissió d'un estoc de coneixements i competències professionals cada cop més important, exigent i diferenciat, però que també es troba amenaçat constantment d'obsolescència a causa de l'acceleració de la producció de coneixements científics. Paral·lelament, la imatge ideal d'home i de dona s'està orientant en gran mesura cap a la realització personal d'un mateix i el creixement personal. Una ètica de l'ego individual substitueix l'ètica del deure. I és fàcil observar com aquestes dues dimensions del canvi social modifiquen la missió educadora dels joves, en els aspectes cognoscitius, emocionals i ètics alhora. Per guanyar-se la vida, cada cop més persones han de disposar de coneixements i competències avançades i especialitzades en àmbits punta molt canviants, l'evolució dels quals resulta imprevisible. Allà on treballen, han de mostrar-se alhora racionals, calculadors, previsors, aplicats, metòdics, han de saber-se controlar, dominar els impulsos i les emocions, i voler assolir allò que es proposen. I cada cop més, en aquest món incert d'on desaparegueren les grans referències religioses i ideològiques, han de "sentir-se a gust" amb ells mateixos i ser autònoms, han de saber-se donar punts de referència per a la seva vida, han de ser capaços de distanciar-se dels esdeveniments, adoptar una actitud reflexiva respecte d'ells mateixos, saber-se posar en qüestió, saber-se comunicar, ser tolerants amb els altres, saber negociar i ajustar les seves conductes dins dels més diversos àmbits socials on s'han de moure. I consti que aquesta llista no pretén ser exhaustiva.

En realitat, la tendència secular a la individualització (autonomia, capacitat per escollir i situar-se, identitat i autoconfiança, etc.) s'ha consolidat durant aquest últim quart de segle en les nostres societats. Si comparem amb mig segle enrera, els itineraris vitals ja no estan tan marcats per models més o menys pautats. El recorregut de cada persona està marcat per un nombre creixent d'opcions i decisions que li cal prendre, sola i per ella mateixa i sota la seva responsabilitat. Tant si es tracta de la professió com de la identitat i l'opció religiosa, la forma

d'ésser home o dona, l'elecció del cònjuge, l'opció entre casar-se o conviure, el fet de procrear, el nombre de fills i la planificació del seu naixement, les opcions depenen cada cop més dels individus; fins l'heterosexualitat o l'homosexualitat esdevenen tema d'elecció.

Dins la pluralitat de referències, cadascú ha de decidir per ell mateix el sentit que dóna a les seves opcions vitals i les ha de saber comunicar, negociar i justificar entre els *partenaires* familiars, socials i professionals que l'envolten. Una societat individualitzada i pluralista canviant implica uns individus cada cop menys dirigits per alguna mena de giroscopi normatiu que hagin interioritzat per sempre. Les conductes individuals s'orienten cada cop menys des de l'interior, és a dir a través de dogmes, doctrines, principis o preceptes morals abstractes i sagrats, interioritzats en interacció amb una instància d'autoritat i comandament. La “mort del pare” també és això. La principal qualitat avui és l'autonomia. Els individus han de saber orientar el seu conducte segons allò que els envolta en cada moment, tenint en compte el seus propis interessos i desigs i observant, però, les expectatives canviant, més o menys legítimes dels altres, que també són desigualment poderosos i es troben en contextos evolutius i versàtils. Un món canviant que es refereix més a la *paritat* que no a la *paternitat*.

Articulació reforçada entre educació i treball

En l'àmbit econòmic, la probabilitat de trobar un lloc de treball —l'*empleabilitat* com diuen els anglòfons— depèn cada dia més dels sabers i les competències adquirides al llarg de la formació formalitzada, organitzada, qualificadora i certificadora. A principis de segle, l'estructura de les qualificacions era de tipus piramidal: a la base, una gran quantitat de persones poc o gens qualificada, i a dalt, una “élite” poc nombrosa. Avui aquesta estructura s'assembla més a un paller: subsisteix una jerarquia, però els nivells intermedis s'han desenvolupat de forma clara, com també ha crescut la quantitat de gent de qualificació alta, en detriment de la població de baix nivell de qualificació. Però alhora, el conjunt de l'estructura s'ha desplaçat cap a dalt. El nivell mínim de qualificació és molt més alt avui que a principis de segle. I s'hi ha d'afegir la diversificació d'especialitats i la fragmentació dels sabers i de les competències a tots els nivells de qualificació.

Es pot considerar que es tracta d'un efecte dels sistemes de formació sobre el seu context, ja que bona part de la pujada general de nivell de qualificació és el resultat de la pujada general dels nivells de formació, i de l'expansió quantitativa que hem citat anteriorment, especialment en el període posterior a la Segona Guerra Mundial. Tanmateix, no es pot percebre cap indicatiu que ens indiqui que aquesta tendència podria modificar-se o aturar-se en el futur, ni que un país, una regió o una ciutat podria constituir una excepció, sense arriscar gaire el seu propi futur i el dels seus ciutadans. A llarg termini, l'educació i la formació inicial estan abocades a efectuar un doble moviment:

- 1) un desplaçament del nivell mitjà de competència cap a dalt amb unes majors exigències de formació bàsica mínima;
- 2) una restricció de la distribució de les competències adquirides pels joves al voltant del nivell mitjà.

Recentment, els ministres de l'OCDE han posat de manifest dues urgències: assegurar “una educació de qualitat per a tots”⁷, i fer que “l'aprenentatge durant tota la vida sigui una realitat per a tots”⁸. L'exigència d'aprendre durant tota la vida, que ja s'imposa a tothom, modifica el mateix significat de la formació inicial. L'escola no ja està destinada només a donar un bagatge de cultura o competència intel·lectuals per a tota la vida, sinó que ha de servir d'iniciació i incitació a una vida permanent d'aprenentatges, desaprenentatges, reciclatges i perfeccionaments més o menys formalitzats i organitzats. Ja no es tracta només d'iniciar els joves en determinats coneixements i creences considerats com a definitius i estabilitzats, sinó en la capacitat i la voluntat d'aprendre durant tota la vida, de canviar el seus coneixements i les seves creences, la qual cosa implica un grau elevat de reflexió i capacitat per posar-se un mateix en situacions i processos de canvi i considerar-se com a capaç d'autotransformació.

Ciutadanes problemàtiques

Si tenim en compte la importància de l'aspecte econòmic en qualsevol societat, aquests reptes nous són polítics en ells mateixos. I he intentat demostrar que no es tracta només d'aspectes quantitius. Però l'evolució social implica reptes més específicament polítics. Un exemple és la qüestió de la o les ciutadanes, que es planteja de forma nova en unes societats democràtiques pluralistes i consumistes: com es pot realitzar una integració social i cultural malgrat —o amb— una diversitat creixent d'identitats, creences i normes d'orientació?; com afavorir les solidaritats necessàries per a la cohesió social malgrat —o amb— la multiplicació d'interessos particulars, que finalment tendeixen avui a derivar-se cap a l'exclusió? La problemàtica de l'equitat i la legitimitat de les desigualtats socials es planteja de forma nova. Per altra part, algunes grans institucions d'integració social estan perdent influència, especialment les Esglésies i l'exèrcit. L'única que queda és l'escola, i especialment l'escola obligatòria. Al mateix temps, en el conjunt internacional i interregional, la cohesió social ja forma part dels factors de competitivitat dins del procés de globalització.

Cap al canvi de modalitat d'orientació dels sistemes educatius

Encara que sigui tot just esbossat, aquest quadre del canvi de societat és suficient per subratllar la interdependència entre els sistemes educatius i el que els envolta. D'una banda, permet d'entendre que ja han canviat, i perquè. D'una altra banda, també s'entén que el canvi no ha acabat, i que fins i tot serà allò més constant que es donarà en el futur, en els sistemes educatius com en altres nivells socials. I del que es tracta és d'interdependència, i no de dependència unilateral. Si bé els sistemes educatius disposen d'una “autonomia relativa” —la qual és definida per Bourdieu i Passeron⁹ com la capacitat d'un sistema per transformar els obstacles i les oportunitats de l'entorn a partir de la seva lògica pròpia—, el canvi de societat sembla que també està trasbalsant i modificant la pròpia lògica d'aquests sistemes, i especialment tot el que es refereix a la manera d'orientar-los i governar-los.

⁷ Conferència de Ministres de l'Educació de l'OCDE, 1991.

⁸ id., 1996.

⁹ Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-claude: *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit, Paris, 1970.

Una herència institucional comuna

Davant de les dificultats actuals, els països europeus aporten una herència institucional comuna. Em refereixo a l'especial combinació de poders, espais, temps, papers i regles de joc que està destinada a la instrucció i l'educació del jovent, i que anomenem escola. Tal com la coneixem actualment, i tal com s'està estenent arreu del món, la institució escolar és una invenció de la història europea. Va anar configurant-se lentament dins de l'Europa del segle XV, i va acabar de fixar-se en el segle XVI en un model, els exemples del qual poden ser els col·legis d'Ignacio de Loyola i de Jean Calvin. Aquesta institució, que fou creada en una època de lluites religioses violents, va estar durant molt de temps al servei de la formació de les èlites religioses i civils (bàsicament d'origen burgès). A partir del segle XVII, es va realitzar una transposició del model original dirigida a la instrucció dels fills del poble de les ciutats i el camp (com ara les escoles Jean-Baptiste de la Salle a França). I malgrat que al llarg dels segles s'hagin afinat els seus mètodes i els seus engranatges, el model de base —l'escola— mai no es va posar en qüestió.

L'apropiació pública del poder educatiu

Històricament, la institució escolar tal com la coneixem es basa en l'apropiació per una autoritat col·lectiva i pública d'una part decisiva d'allò que Bourdieu et Passeron anomenen el poder de violència simbòlica.¹⁰ Es refereixen al dret legítim d'imposar determinats significats, creences i coneixements. Tractant-se d'educar i instruir el jovent, l'escola conquerí aquest dret en detriment de les famílies, encara que fos amb el seu consentiment. En els orígens, l'autoritat educativa pública tenia un marcat caràcter religiós: fos per part de l'Església a les contrades catòliques, fos a través d'associacions entre poders religiosos i civils en regions protestants, sempre hi havia una influència dominant de les instàncies religioses. Quan els Estats moderns en el segle XIX van apoderar-se del poder educatiu en detriment de les forces religioses i privades, van mantenir la institució escolar quasi intacta. L'adequació dels valors referencials i els continguts va ser suficient aleshores per què l'escola, que mentrestant s'havia convertit en un objecte desitjat per a la majoria de ciutadans, es posés al servei del credo de la modernitat republicana i democràtica, de la utilitat econòmica i del sentiment d'identitat nacionalista, de la fe en el progrés gràcies a la ciència i la raó, etc. Si he esmentat la filiació religiosa de l'escola, és que en romanen algunes traces, tot i la secularització (encara que desigual): aquestes són perceptibles en les creences i els sabers ensenyats, evidentment, però també en els papers dels mestres i els alumnes, i en la relació amb les creences i els sabers.

Alumnes que aprenen escoltant...

La institució escolar implica un poder institutiu que defineix un espai físic i social especialitzat, instal·lat fora de les activitats habituals dels adults i destinat a la instrucció del jovent: l'escola. L'espai físic es subdivideix en aules destinades a acollir alumnes i ensenyants dins d'un horari regular, decidit i controlat pel poder institutiu i en què els interessats no poden influir. Els dies estan marcats pel ritme d'unes lliçons d'una durada estandarditzada. Els currículum

¹⁰ *ibid.*

s'estructuren en programacions anuals. A diferència de la tradició medieval, els mestres i els alumnes no s'escullen mútuament. Al llarg del segle XVI, les pràctiques d'ensenyament ja han anat perdent l'alternança habitual en l' Edat Mitjana entre *lectio* i *disputatio*. Els alumnes ja no controlen l'horari, ni allò que els ensenyen i ni la manera de fer-ho. Són objectes d'una atenció constant, han de romandre silenciosos, es queden escoltant i es suposa que així és com aprenen. Els aprenentatges cognoscitius i la conducta moral i social es valoren i s'avaluen mitjançant un sistema de recompenses i sancions més o menys físiques o simbòliques. El conjunt d'aquest dispositiu reflecteix un projecte d'home (i de dona a partir del moment en el qual les dones hi accediran). També reflecteix, de forma implícita si més no, una cultura educativa, és a dir una representació del nen i una "teoria" de l'aprenentatge i del desenvolupament de l'ésser humà.

... mestres que ensenyen en la dependència

A més, conté una "teoria" implícita de la forma més justa d'organitzar i regular el treball educatiu, pel que fa als ensenyants i als aprenents. Els ensenyants són escollits — i més tard seran formats— pel poder institutiu. Quan es tracta de definir el seu paper, s'insisteix sobre l'ensenyament: se'ls contracta per professar sabers i creences que l'autoritat institutiva considera com a dignes de ser ensenyats. El seu discurs d'alguna manera es troba orientat des de lluny pel poder institutiu, el qual està legitimat per prescriure les matèries dignes d'ésser ensenyades, els autors i els llibres de referència legítims, amb exclusió de tots els altres. Els ensenyants són reclutats i assalariats per l'autoritat institutiva, i individualment depenen d'ella. Des de l'origen de l'escola, són objecte d'avaluacions periòdiques. Els criteris que hi intervenen es refereixen molt indirectament als aprenentatges dels alumnes; els avaluadors tenen en compte sobretot les modalitats de l'actuació dels ensenyants, i la forma en la qual compleixen el paper que se'ls ha atribuït: primer de tot, el respecte als dogmes i a les doctrines, com també als principals valors referencials (la seva pròpia moralitat), després el respecte al programa prescrit, l'acceptació de les formes d'ensenyar que l'autoritat considera com a admissibles, la manera de "portar la classe", de mantenir l'ordre i la disciplina; la puntualitat i la regularitat de les presències, etc.

La invenció de la regulació burocràtica

El poder per organitzar l'ensenyament a escala d'una col·lectivitat (civil i/o religiosa) depèn en gran mesura dels centres escolars i dels que hi exerceixen la seva professió. L'autoritat institutiva és externa i superior en relació al centre escolar; és ella qui indica quins són els continguts, la divisió del treball, els papers de les persones, i les modalitats de funcionament. Les seves prescripcions s'imposen de forma uniforme a tots i a cadascú, segons el lloc que ocupa en la institució, independentment de les particularitats de l'individu, del seu origen familiar, etc. En aquest sentit, es pot dir que són impersonals: el paper té la prioritat sobre la persona. Aquesta és la primera de les principals característiques que fa de l'escola una organització de tipus burocràtic, molt abans que els sociòlegs inventessin la paraula. Algunes altres són la regulació de l'activitat dels agents mitjançant l'avaluació de la seva conformitat a les modalitats de l'acció prescrites, prioritàriament a la conformitat amb les finalitats; l'arrelament de la legitimitat dels sabers professionals en l'estructura jeràrquica (el superior

sap més perquè és el superior, la formació professional està situada al si mateix de la jerarquia de l'organització); l'exigència de lleialtat dels professionals respecte de la institució, considerada com a més important que respecte dels usuaris.

Un poder creador

La pretensió d'aquesta presentació massa breu i esquemàtica del paradigma escolar és una mera descripció. He volgut ressaltar els trets significatius de l'organització escolar, que passen desapercebuts perquè són molt familiars, però alhora reprimits o a vegades ocultats. En tot cas, hem de dir que no hi ha cap intenció polèmica en la nostra insistència en la noció de poder. Es tracta només de recordar una evidència: no es pot educar sense exercir un poder, és a dir sense voler imposar una voluntat; l'educació és en ella mateixa un intent per dominar i orientar el futur individual i social dels nens i del jovent, i aquest intent està informat per un projecte explícit o implícit d'home o de dona que ja és present en l'educador. Això és així tant en la família com a l'escola, tant en els pobles de la selva de l'Amazones com en les nostres ciutats. Els educadors ja ho saben; però avui més que abans, es consideren més aviat com a guies al servei de la llibertat i l'emancipació individuals que no com agents d'un poder del qual depenen.

Tanmateix, si considerem l'aportació fonamental de la institució escolar a l'esdevenir de la civilització occidental moderna, faig meua la postura de Michel Foucault¹¹, el qual opinava que es tracta aquí d'un poder històricament creador, capaç de perfeccionar-se, afinar-se i adequar constantment les tecnologies del poder educatiu públic (els mètodes).¹²

Malgrat tot, les institucions educatives travessen tres problemàtiques fonamentals que mai no s'han pogut solucionar, i avui encara menys que mai:

- 1) la problemàtica de la legitimitat del poder educatiu públic en un camp de forces socials en procés de canvi,
- 2) la problemàtica de les "teories" i dels mètodes educatius i la seva legitimitat,
- 3) la del repartiment legítim del poder i les responsabilitats en l'educació entre instàncies diferents, especialment l'escola i les famílies evidentment, però també entre els diferents nivells i components de la mateixa institució escolar.

Avui, tots aquests temes són objecte de debat i controvèrsies, com també algunes característiques principals de la institució escolar, malgrat la seva antiguitat: em refereixo especialment a l'organització del treball en l'espai i el temps, al lloc atribuït als alumnes, al paper dels professors, a l'ensenyament frontal, a l'estatus de dependència dels centres escolars o a la regulació burocràtica.

¹¹ Foucault, Michel: *Surveiller et punir*. PUF, Paris, 1975.

¹² *ibid*, veure especialment l'anàlisi molt subtil de la història d'allò que ell anomena "les disciplines".

En realitat, projecte i cultura educativa estan canviant ràpidament des de fa uns quaranta anys. L'escola tradicional preconitzava i vivia una cultura educativa del domatge i de la inculcació sota el control d'un poder autoritari. En les noves classes mitjanes sobretot, assistim —i participem— actualment a la difusió d'una concepció més constructivista del desenvolupament humà individual; una cultura educativa que preconitza l'amor al nen (la qual implica l'amenaça de la negació de l'amor) com a motor principal del seu desenvolupament cap a l'autonomia i la identitat que el nen construeix ell mateix mitjançant la seva pròpia activitat, en interacció estreta amb el seu entorn social. Els diferents corrents de pedagogia activa, que es refereixen sovint a la psicologia i la psicopsicologia, es corresponen perfectament amb aquesta reorientació.

El fet que aquestes transformacions de la cultura del nen humà i la seva educació no es produeixin sense controvèrsies, enfrontaments, incertituds, lluites i resistències no té res de sorprenent. I encara menys si tenim en compte que la cultura nova transforma prou els oficis, els llocs i els papers d'ensenyant i d'alumne, i es mostra en part incompatible amb les estructures i les modalitats de regulació heretades, i amb les regles de joc dels interessos, avantatges i privilegis que implicaven aquestes estructures. Aquestes contradiccions esdevenen molt sensibles des de fa uns quinze anys; es refereixen a la “teoria” de l'organització del treball escolar (ensenyants i alumnes). Malgrat un desfasament respecte del món de les empreses, el paradigma del desenvolupament s'obre camí —amb més dificultats— en les noves concepcions del *management*, l'organització i l'orientació de les administracions públiques i dels sistemes i centres de formació.

Cap a nous principis de govern

L'evolució és encara incerta en la majoria de països. El consens triga en establir-se, al si i al voltant dels sistemes d'ensenyament. Car una cultura nova no s'inventa ni es difon d'un dia per l'altre. Les estructures noves sovint xoquen amb l'oposició de grups d'interessos més o menys determinants. Les eines de gestió i els imprescindibles instruments de coneixement encara no són sempre a l'abast. Tanmateix, alguna cosa està en marxa, que tendeix cap a una forma nova de gestió de la qualitat en els sistemes d'ensenyament i les escoles.

En el debat al voltant d'aquestes qüestions, s'està imposant un enfocament sistèmic. Els sistemes educatius es consideren cada cop més com un conjunt de processos de transformació que, a partir d'un determinat nombre d'*inputs*, produeixen efectes, resultats, *outputs*. La figura 2 —formalment inspirada en Shavelson¹³ —il·lustra aquest esquema conceptual, sobre el qual també es basa el projecte d'indicadors internacionals dels sistemes d'ensenyament (INES) que l'OCDE està duent a la pràctica amb molt d'èxit des de fa uns deu anys.¹⁴

¹³ Shavelson, R.J.; Mc Donnell, L.M.; Oakes, J. (eds): *Indicators for monitoring mathematics and science education. A source book*. Rand, Santa Maria, 1989.

¹⁴ Veure per exemple OCDE, *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 1998*; OCDE/CERI, Paris, 1998.

Components d'un sistema d'ensenyament en el seu context

Modalitats de vida i socialització familiars Nivells de formació, població Actituds i expectatives respecte de l'escola, l'educació i la formació

<i>Input</i>	<i>Processos</i>	<i>Output</i>
Història: cultura institucions tradicions	Expectatives respecte dels alumnes	Dominis i adquisicions dels alumnes: - sabers
Personal ensenyant: - quantitat - qualitat	Qualitat ensenyament: - activitat dels alumnes - pràctiques d'ensenyament	- <i>savoir-faire</i> - "saber ésser"
Temps: alumnes	Horari dels alumnes	Probabilitats d'accés a llocs socials i econòmics
Equipament i recursos: - centres - material	Gestió de les carreres dels alumnes	Probabilitat inclusió/exclusió socials
Finances etc.	Qualitat del currículum Relacions família-escola Clima de vida i treball escolars etc.	Certificació: diplomes Diferenciació i integració social i cultural Equitat etc.

Urbanització Economia: estructura i conjuntura Mercat laboral Estructura de les desigualtats Ciència i tecnologia

L'esquema pretén recordar primerament que un sistema de formació sempre es situa en un entorn social, cultural, polític i econòmic que l'alimenta i on es nodreix, els components del qual tenen a veure amb qüestions d'educació i de formació. Però potser no deixa prou paleses les forces socials més o menys convergents i divergents, ni les tensions, els conflictes i les contradiccions que travessen aquest entorn, especialment en les seves relacions amb els sistemes de formació. Tanmateix té un avantatge malgrat la seva simplificació, és que introdueix un component dinàmic en la reflexió ja que permet d'estructurar-la al voltant del procés de transformació d'un conjunt de recursos —*inputs*— en un conjunt d'efectes (*outputs*). Obliga a plantejar-se què és el que s'ha de tenir en compte en cadascuna de les tres categories, i permet de generar i comprovar un conjunt d'hipòtesis relatives als factors dominants.

Quant als *inputs*, un enfocament massa reductor o economicista tendria a tenir en compte sobretot els recursos materials (personal, diners, temps). Aquestes són dimensions importants, però tenen sentit només si s'associen amb el conjunt de representacions, creences, actituds, aspiracions i expectatives que constitueixen els *inputs*. Aquests components simbòlics són en gran part els efectes de l'acció anterior del propi sistema d'ensenyament, i l'herència de la història col·lectiva i les biografies individuals. Ens referim a la institució escolar, la qual és un conjunt de representacions, creences, papers i competències decisòries. I també ens referim a tot allò que els actors (professionals i alumnes) aporten al sistema: els projectes d'home i de dona, les diferents relacions amb el coneixement, les cultures educatives, els sistemes de valors i de significació, les normes d'orientació, les actituds respecte de l'autoritat o de l'autonomia individual, etc. Si deixéssim de considerar aquests components com a *inputs*, significaria que oblidem l'herència històrica en el nivell col·lectiu, i l'herència biogràfica amb la qual els alumnes (i els professionals) participen als processos de formació.

Pel que fa als *outputs* —als efectes-, haurem d'establir una distinció: a uns *outputs* les finalitats de l'acció s'hi es refereixen directament (nivell i qualitat dels coneixements, dominis i competències adquirides pels alumnes, qualificació objectiva i subjectiva, respecte als altres, ciutadanes, etc.), i a d'altres ho fan indirectament (possibilitat d'accedir a un lloc de treball, integració o cohesió socials, solidaritats, etc.). Car els processos humans no sempre tenen només els efectes de les finalitats explícites. També s'haurà de considerar els efectes que es diuen secundaris, que poden ser desitjables o al contrari perversos, com ho diu Boudon¹⁵ (qualificació objectiva i subjectiva nul·la, sentiment de fàstic cap a l'escola, exclusió, desigualtat social, etc.).

Es pot observar que tal com les formulem, les categories d'*inputs* i *outputs* s'apliquen *mutatis mutandis* a cadascun dels nivells d'organització d'un sistema d'ensenyament, des de l'aula fins al centre escolar i al sistema global. Si mirem les coses d'una manera un xic racionalista, podem dir que en cada nivell la qualitat es dona quan el sistema aconsegueix ordenar els processos institucionals per tal de maximitzar els efectes buscats i minimitzar els efectes no desitjats. Els graus de millora progressiva canvien, però, d'un nivell a l'altre, com també canvia la natura dels processos: no es dirigeix un centre d'ensenyament com es fa amb un grup-classe (en principi).

Quant a l'orientació i el govern, l'evolució dels països europeus sembla respondre a quatre principis generals, que podrien donar suport a un nou paradigma organitzatiu:

- 1) La primacia de les finalitats, la qual exigeix que les decisions i l'acció s'orientin de forma prioritària segons la voluntat d'assolir els objectius, en tots els nivells del sistema, des de l'aula fins al nivell polític-estratègic.
- 2) El principi d'imputabilitat (*accountability*), segons el qual els actors de tots els nivells del sistema valoren de forma sistemàtica el grau de realització dels objectius.
- 3) El principi de subsidiarietat, segons el qual les decisions s'han de prendre en el mateix nivell de la seva implementació, i es deleguen a un nivell superior de responsabilitat només si els objectius no es poden assolir d'una altra manera (i tan sols per aconseguir-los).
- 4) El principi d'autoorganització i de desenvolupament, segons el qual no es pot deixar fixat cap sistema ni cap dels seus components, ja que cadascun es pot transformar ell mateix per alguna retroacció; aquesta, si s'escau, pot ser sol·licitada i reforçada per l'entorn.

La primacia de les finalitats... redefinides

Fins a mitjans d'aquest segle, la majoria de lleis de govern de l'acció educativa de l'Estat no formulaven pas de forma explícita les finalitats o els objectius de l'escola. Aquests eren presents en els discursos polítics i a les introduccions dels plans d'estudis, programes i manuals escolars, però no pas en la llei. Podem dir que semblava que els objectius de l'educació fossin evidents, o que als ulls del legislador no tinguessin cap estatus jurídic que

¹⁵ Boudon, Raymond: *Effets pervers et ordre social*. PUF, Paris, 1977.

justifiqués la seva inscripció a la llei. A partir dels anys seixanta, les coses varen canviar. Avui, la majoria de noves lleis indiquen explícitament els objectius de l'ensenyament i la institució escolar, si més no d'una manera declarativa molt general. En alguns països, com ara Suècia, el Regne Unit o Flandes, el legislador dóna un pas més i defineix amb relativa precisió els objectius d'aprenentatge que s'han d'assolir.

Pel que fa a les polítiques educatives, durant el període d'expansió quantitativa dels cinquanta últims anys, es referien principalment als *inputs* (recursos i equipaments materials, nombres d'alumnes i personal especialment) i a determinats aspectes dels processos (plans d'estudis, estructures de selecció i orientació especialment). Durant aquell període, la paraula clau era 'planificació de l'educació' en el sentit primer de planificació dels recursos. Les diferents polítiques no es preocupaven de tenir a l'abast prou ensenyants ni de formar-los, ni incitaven massivament el jovent per què es formés, ni es proposaven d'obtenir els recursos materials necessaris per al funcionament d'unes institucions educatives que romanien estables en les seves estructures de poder i les seves regles de funcionament (el factor invariable del canvi). Quan es realitzava comparacions entre nacions, els països que gastaven més per a l'educació (que maximitzaven els *inputs*) i tenien els graus més alts de participació postobligatòria i postsecundària gaudien d'un prestigi elevat, al *hit-parade* de les polítiques educatives.

Des de fa uns deu anys, segurament com a conseqüència de les noves realitats, les polítiques educatives de la majoria de països europeus tendeixen a substituir la lògica centrada en el entrants (*input-driven*) per una lògica centrada en els resultats (*output-driven*). Les polítiques es centren més en els resultats, i en tots en els països europeus s'insisteix en la qualitat. Des d'ara els països que maximitzen els *outputs* són els que es troben al primer lloc en el *palmarès*, com ha mostrat suara l'expectativa creada pels resultats de l'enquesta TIMSS. Dues nocions que fins ara es consideraven sospitoses han sorgit en l'àmbit escolar: 1) la noció d'eficàcia del sistema educatiu i de les escoles, que planteja la qüestió de la distància que separa els efectes del treball escolar i les seves finalitats; 2) la noció d'eficiència, que es refereix a la relació entre els efectes i el volum de recursos invertits.

La insistència en les finalitats —que és subjacent a la noció d'eficàcia— s'acompanya de la seva pròpia transformació. Paral·lelament amb el canvi de cultura educativa, s'està imposant poc a poc un enfocament més holístic que mostra el caràcter artificial de la distinció que es va inventar i imposar a finals del segle passat, entre un àmbit educatiu lligat a la família, i un àmbit instructiu reservat a l'escola. Si avui la distinció entre educació i instrucció sembla superada per la mateixa realitat, és perquè al costat dels coneixements, s'insisteix avui més que mai en unes determinades competències, uns determinats *savoir-faire* pràctics i intel·lectuals (saber tractar la informació, construir i resoldre problemes, saber aprendre, etc.), uns *savoir-faire* socials (comunicació, negociació, tolerància, etc.), i uns determinats "saber ésser" (respecte als altres, identitat i autoconfiança, autonomia, autenticitat, etc.). Una enquesta recent efectuada a una mostra representativa de suïssos¹⁶ indica per exemple que l'aspecte més criticable per a l'opinió pública no es refereix a l'àmbit dels coneixements ni tan sols al dels *savoir-faire* intel·lectuals. Les tres quartes parts dels suïssos consideren que

¹⁶ Hutmacher, Walo: *Les Suisses critiquent l'école, mais ne veulent pas la privatiser*. Service de la recherche en éducation, Genève, 1997.

l'escola és insuficient en els aspectes ètics d'una banda (respectar els altres, donar un sentit a la vida, respectar la natura), i en els aspectes de desenvolupament personal (autoconfiança) d'altra banda, aspectes que constitueixen uns "saber ésser". Aquestes observacions, que es corroboren en d'altres països, reflecteixen unes expectatives importants respecte d'una institució sovint poc propícia a entrar en aquest àmbit, però que apareixen com a relativament justificades i realistes si considerem les exigències a les quals, segons el que podem preveure, les noves generacions hauran de donar resposta en el segle vinent.

Una nova exigència de transparència

Fins a quin punt les escoles i els sistemes de formació responen a les expectatives, és a dir, fins a quin punt assoleixen el seus objectius? Així formulada, la pregunta no és nova; es planteja des de que l'escola existeix. Però avui s'hi insisteix més i la pregunta es torna molt més específica, especialment respecte dels aprenentatges dels alumnes. Què aprenen a l'escola els alumnes? Quins d'ells aprenent alguna part dels coneixements i les competències proposades, i quina part? Això es correspon amb els objectius? Es correspon amb les "necessitats" presents i futurs dels individus i de la societat? Qui no pot apropiat-se els coneixements i els *savoir-faire*? I també: és equitativa l'escola? Estan situats tots els alumnes en les millors condicions per aprendre, sigui quin sigui el sexe i l'origen ètnic o social? I finalment, quin ús fa l'escola dels recursos que té assignats: les forces de treball, els diners, i també el temps dels alumnes?

Aquestes preguntes són legítimes per elles mateixes. Exigeixen que l'escola i el sistema d'ensenyament doni comptes de la seva eficàcia i la seva eficiència. Això es correspon amb la noció de responsabilitat, o més aviat d'*accountability*, paraula anglesa que no és fàcil de traduir a les nostres llengües. La idea és que els sistemes i els actors són responsables de la seva activitat i han de donar comptes dels seus resultats. Es va proposar la paraula "imputabilitat", però en francès com en espanyol està molt relacionada amb la idea de falta, cosa que no es dona en anglès. El que sí és segur és que arreu d' Europa s'està demanant cada cop més als sistemes d'ensenyament, a les escoles i als ensenyants que donin comptes no solament de les seves intencions i la seva bona voluntat, sinó també de la seva activitat i sobretot dels efectes produïts, com també de l'ús que fan dels recursos que se'ls concedeix. Aquesta demanda ve del món polític, especialment dels parlaments, i rep el suport dels àmbits econòmics, dels contribuents, i cada cop més dels pares, i especialment aquells que tenen un nivell de formació mitjà o alt. Com a conseqüència general de la pujada del nivell de formació, l'escola inclou més persones expertes i informades o capaces d'informar-se, exigents i crítiques pel que fa a l'educació i la formació, i que sovint mostren unes actituds consumistes.

El problema no és tant la legitimitat de la demanda, sinó més aviat la distància d'aquesta exigència en relació amb la cultura dominant de la institució escolar tradicional, on pot considerar-se com a insòlita. En tot cas, l'escola no té prou eines com per donar respostes sòlides, raonades i raonables (sobre les quals i amb les quals es pot raonar) respecte dels coneixements i les competències dels alumnes, i encara menys respecte d'allò que resulta de la seva pròpia acció. En els informes administratius, la institució escolar pot proporcionar el nombre de diplomes i certificats a partir del seu propi procés d'avaluació i selecció, però en

general renuncia a indicar la relació entre el nombre d'entrants en els estudis i el de diplomats, de forma que negligeix els *drop out*. Podem dir que l'escola no té gaire costum de rendir comptes dels seus resultats i els seus efectes. Pel que fa als recursos, la cultura escolar ha interioritzat la idea que "més és millor", tot i que l'experiència i la investigació ho desmenteixen.¹⁷

Com es pot donar comptes de l'activitat escolar i els seus efectes? Aquest és un tema molt difícil, ja que els efectes sobre els alumnes depenen d'una banda de l'escola i els seus ensenyants, però d'una altra banda dels mateixos alumnes (i les seves famílies), millor dit d'actors lliurement responsables del significat que donen al treball escolar, als coneixements, als *savoir-faire* i als "saber ésser" que s'ensenyen a l'escola. Philippe Meirieu recorda amb justesa que si es té en compte la llibertat de l'alumne, l'escola només es fa responsable del mètode i ja no dels resultats. Això no vol dir que s'hagi de renunciar a avaluar ni a mesurar els resultats, però sí significa que la responsabilitat moral i jurídica de l'escola sempre serà parcial. En tot cas, tot fa pensar que l'elecció del mètode permet de provocar distincions entre els efectes produïts. I les forces socials al voltant de l'escola ho volen comprovar cada cop més en virtut de la primacia dels resultats sobre les finalitats.

La subsidiarietat: cap a una nova arquitectura dels poders

Durant molt de temps, el debat sobre la qualitat s'ha referit quasi exclusivament a la qualitat dels ensenyants considerats individualment, la qual és una condició necessària. Però no és suficient. L'anàlisi mostra que la qualitat dels ensenyants no es mesura només individualment, independentment de la situació on es troben, de les estructures de l'acció i de la cultura professional del seu entorn quotidià de treball, de l'escola o del centre on es troben immersos. Avui, l'atenció es centra molt més en les condicions de qualitat que estan lligades als processos del nivell intermedi del sistema d'ensenyament, que es podria anomenar meso-sistèmic. La investigació sobre les escoles eficaces, per exemple, realitzada en contextos diversos i segons mètodes variats, autoritza a formular dues principals conclusions respecte de la bona escola, que molt resumides poden ser les següents:

1) Bones escoles són aquelles on l'orientació (la direcció) és exigent quant a la pedagogia, on els alumnes són actius, segons modalitats diferenciades, i on han de fer front individualment a expectatives elevades.

2) Però la qualitat de les escoles no és un destí ni una fatalitat. Es desenvolupen les bones escoles en bona part gràcies a les seves pròpies forces, i més sovint mitjançant processos que afavoreixen l'autoorganització professional i la negociació local al voltant de les modalitats d'acció.

O sigui que les escoles poden tornar-se bones, si es converteixen en organitzacions aprenents, la qual cosa implica que gaudeixin d'un determinat grau de llibertat, i que l'emprin per millorar els resultats. La probabilitat que es doni aquest desenvolupament creix quan la jerarquia comparteix aquest punt de vista, considera els ensenyants com a professionals

¹⁷ Hutmacher, Walo: *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Cahier du Service de la recherche sociologique, n° 36, Genève, 1993.

responsables i intervé més aviat en forma de consell i suport competent que no com a instància de control i sanció.

Moltes reformes recents segueixen aquesta línia. En virtut del principi de subsidiarietat, s'està manifestant una tendència marcada a la desconcentració dels poders i les competències decisòries, en benefici de les autoritats locals (o regionals), de les escoles i el seus professionals. S'està desdibuixant una nova arquitectura de poders, la qual implica una revifalla de la qüestió de l'avaluació.

Si els comparem amb el Regne Unit, la majoria de sistemes de formació europeus tenen una dilatada tradició de poder educatiu i competències decisòries a nivell de l'Estat, en detriment dels centres d'ensenyament. Abans, els centres escolars i les escoles de barri o de poble no tenien personalitat jurídica, i disposaven d'una escassa autonomia. Estaven distribuïts dins del territori on se'ls veia com a emblemes de l'Estat, però se'ls considerava com a filials estàndard d'un sistema que es volia uniforme en el país. En tot cas la uniformitat tenia prioritat sobre la identitat de l'escola. Això també s'observa en països d'estructura federal com ara Suïssa o Alemanya: allà la concentració es realitza en un altre nivell d'Estat, el "cantó" o el "Land". Els estudis internacionals indiquen fins i tot que en els països de forta descentralització del poder d'Estat, les escoles tendeixen a tenir menys competències decisòries que en aquells altres marcadament centralistes.

Ara bé, en els països europeus la dimensió mesosistèmica està adquirint un nou estatus. Entre el micro i el macrosistèmic, entre el nivell polític i el pedagògic, sorgeixen els centres d'ensenyament com a entitats col·lectives relativament autònomes quant a la gestió local de les activitats educatives. Suècia i els països nòrdics en general, però també Espanya, Portugal, els Països Baixos i França han realitzat recentment o estan realitzant unes reformes molt importants en aquest sentit. En la nova arquitectura de poders, el centre políticoestratègic (el parlament i/o el ministeri) només defineix les finalitats, els objectius de l'acció educativa assignats a les diferents branques de formació, els principis-marc generals, les principals orientacions estratègiques del desenvolupament del sistema, com també els recursos materials concedits. Per contra, totes les decisions respecte de la implementació pedagògica i la gestió dels recursos es deleguen a instàncies locals, i especialment a les mateixes escoles i el seus professionals.

Així que moltes decisions es prenen —o s'han de prendre— en el propi centre, si bé en el passat es prenen mitjançant directrius que venien de dalt, des d'unes instàncies que els professionals del centre consideraven massa allunyades de la realitat escolar i massa susceptibles. De forma que és cada escola individualment qui es planteja la qüestió de si és prou bona escola o no. Cadascun dels centres es jutja pel seu entorn local, és valorat i comparat amb d'altres al si del sistema per unes instàncies centrals que exigeixen resultats i ja no governen mitjançant directrius que es consideraven vàlides pel sol fet de ser acatades.

En aquest procés de desconcentració, el centre escolar esdevé un actor col·lectiu. Es torna més autònom, està abocat a donar-se a ell mateix la seva pròpia identitat i a optar entre les diferents modalitats possibles per assolir els objectius que té assignats. És responsable de la

seva acció amb els alumnes i els resultats obtinguts. També és responsable del seu propi desenvolupament i la millora de les actuacions. És més obert i actiu respecte de l'entorn local, el qual conjuntament amb els pares es tornen *partenaires* en el debat i els processos de decisió, com també els alumnes, tenint en compte les seves capacitats.

L'avaluació revisitada

Els ajustaments d'aquesta nova arquitectura del poder educatiu encara no estan perfectament elaborats. Quines competències cal —i és possible— delegar a les autoritats locals, als consells escolars o directament a les escoles i als ensenyants? Com es pot assegurar un mínim de coherència global en un sistema de formació desconcentrat? Com garantir l'equitat en la diversitat, la qual serà una conseqüència directa de l'augment de l'autonomia? Com preservar la integració cultural i lingüística en el territori? Com afirmar la qualitat? Com assegurar la progressió del conjunt cap a una millor realització dels objectius? Com assegurar la progressió de tots els centres i el seus personals cap a aquests objectius? Es fa llarga la llista, com també el camí cap a respostes consolidades.

Nous objectes per avaluar

Com a estratègia de canvi, la reorganització dels poders i les competències decisòries s'enfoca clarament a mig i a llarg termini. Té com a finalitat la instauració d'uns processos destinats a una millora de la qualitat, i una millor realització dels objectius. Però de forma realista, es completa l'estratègia amb un seguiment destinat a comprovar si aquests processos funcionen i si produeixen els resultats esperats. En aquest punt és on intervé una nova definició de l'estatus, els objectes i els mètodes de l'avaluació. És interessant observar que l'avaluació del sistema educatiu i les escoles es contempla en la llei. Aquest és el cas a Espanya, on una primera llei de 1990 es refereix a l'avaluació del sistema estatal i els sistemes de les Autonomies, i una segona llei de 1995 es refereix als "centros docentes". Després d'aquesta llei, una ordre d'octubre de 1997 prescriu de manera detallada els passos de l'avaluació a Catalunya. Els països nòrdics, el Regne Unit, França i els Països Baixos han seguit el mateix camí i també s'han dotat d'institucions especialitzades per dur a terme l'avaluació.

Així que uns objectes nous —el sistema global i les escoles— entren a l'àmbit de l'avaluació formal, si bé l'avaluació informal es fa de totes formes. Recordem que els mestres avaluen els alumnes, i els alumnes els mestres. Els ensenyants avaluen els directors o els inspectors, que al seu torn també els avaluen. Ensenyants i pares avaluen els centres d'ensenyament. Són més o menys competents per fer-ho, i els indicis que tenen en compte són més o menys precisos, més o menys basats en l'experiència i l'observació, l'opinió aliena i la reputació. En el conjunt del dispositiu, estan situats uns i altres en unes posicions que determinen el seus criteris i les seves decisions, com també les conseqüències que se'n deriven. I passa el mateix amb els sistemes d'ensenyament com a conjunt d'escoles: segons les persones, els criteris i el moment, es pot sentir a dir que el nivell puja o baixa. Com a pares i com a contribuents, les persones avaluen i es formen una opinió en funció de la seva situació i els indicis que tenen a l'abast.

Avaluació formal: fites, temors, estratègies

Tot i contemplada a la llei, l'avaluació no és quelcom evident. Tot i decidit segons les regles de la democràcia, el canvi de paradigma organitzatiu provoca el de la cultura i l'ètica professionals, el qual de retruc el condiciona. Des del punt de l'avaluació, especialment, les cultures institucionals no es canvien per decret d'un dia per l'altre. Caldrà temps per trobar respostes prou consensuades als diferents aspectes de la qüestió paradigmàtica següent:

Qui avalua qui, en quin context, amb quines finalitats, a partir de quina legitimitat, com (mitjançant quins procediments, amb quins indicis i criteris), i amb quines conseqüències?

Per no caure en la temptació de creure que un decret pot canviar la realitat, val més pensar que l'acord intersubjectiu resulta problemàtic per a cada vessant de la qüestió. Com tots els sistemes humans, els alumnes, els ensenyants, com també les escoles i els sistemes educatius són sensibles a la manera de ser vistos. L'avaluació mai no és innocent, sobretot quan origina decisions i conseqüències parcialment imprevisibles en un context canviant. Hi ha temors, angoixes i a vegades culpabilitat, no podem ignorar-ho. Encara que l'avaluador vulgui observar amb benevolència, l'avaluat ho pot interpretar com a una amenaça per als seus interessos. En el joc de l'avaluació, cadascú és estratègia. Segons el seu lloc en el dispositiu global i el seva interpretació, l'avaluat pot intentar amagar-se als ulls aliens. Si no té poder decisor sobre el context i les finalitats de l'avaluació, pot posar en qüestió la legitimitat dels criteris o l'adequació dels instruments i procediments. També pot fingir o fer trampes, jugar amb els indicis que deixa a la vista i aquells que dissimula. Finalment, també pot refusar el resultat de l'avaluació. L'avaluador, per la seva banda, sap tot això, i sap preveure les estratègies de l'altre i de retruc adaptar-hi les seves. Així, ens trobem immersos en una complexitat: es poden produir alguns malentesos i algunes tensions, i aquestes configuracions sempre tenen el perill d'estructurar-se d'una manera més defensiva que constructiva. I sobretot en el context escolar, que està obsessionat per una antiga cultura de l'avaluació-inspecció autoritària, sancionadora, i fins i tot menyspreadora.

Cap a una nova cultura de l'avaluació

L'esperit d'inspecció està caient en desús; s'ha tornat quasi incompreensible per a una part cada cop més gran d'ensenyants... i fins i tot d'inspectors. S'està acabant de dur a terme un treball de desconstrucció cultural. Però segueix essent difícil trobar una alternativa que es pugui consensuar. Cada cop més ensenyants, però, es consideren professionals responsables; aquests no refusen l'avaluació, però volen que sigui un suport de la seva acció i el seu desenvolupament personal, i no una sanció basada en criteris obsolets. Aquesta nova ètica professional coincideix amb una nova cultura de l'avaluació que encara està cercant el seu camí. S'accepta l'avaluació en la mesura que permet donar comptes de l'activitat i dels resultats i afavoreix una actitud reflexiva, com també la confiança en la capacitat de progrés. Per aquesta raó, a tots els nivells del sistema, l'autoavaluació s'associa amb l'avaluació externa.

Primer de tot, ens hem de posar d'acord sobre el significat de l'avaluació. Per què avaluar? Claude Thélot, antic responsable de la Direcció de l'avaluació i prospectiva del Ministeri francès de l'Educació nacional, va indicar una doble funció de l'avaluació a l'escola:

“- nodrir la reflexió de cada actor (ensenyants, administradors,...) sobre l'estat del sistema on treballa, i indirectament sobre la seva pròpia acció al si d'aquest sistema;

- mitjançant un mètode comparatiu, provocar una millor comprensió, una visió més ajustada dels problemes, dels centres d'ensenyament o en general de les unitats educatives, i afavorir d'alguna forma l'emulació entre ells

Aquestes dues funcions, interna la primera, i externa o pública la segona, tenen com a objectiu in fine millorar l'Escola gràcies a les modificacions de l'acció que originen.”¹⁸

L'avaluació es basa primerament en un millor coneixement de la realitat i ha d'informar per a provocar la reflexió, de forma que es troba a l'articulació de quatre finalitats:

- contribuir a la realització dels objectius
- posar-se al servei de les decisions
- contribuir a la regulació del sistema (i dins del sistema)
- augmentar el desenvolupament, la creativitat, la innovació, i la recerca de noves solucions.

Aquesta nova cultura encara no s'està portant a la pràctica, ni molt menys, i els seus instruments encara temptegen. La difusió d'una cultura només es fa per l'experiència pràctica (i repetida). La implementació de noves estratègies, però, s'està duent a terme en la majoria de països europeus. Podem observar-ne algunes tendències principals.

L'avaluació de les persones, estratègia de desenvolupament dels recursos humans

El personal ensenyant es considera la font principal de recurs de les escoles i dels sistemes d'ensenyament. I amb raó. Des del punt de vista econòmic, el personal entra en un 80% de les despeses reals. Des del punt de vista de la qualitat, les qualificacions intel·lectuals i professionals del personal, els seus coneixements i *savoir-faire*, les seves motivacions i el seu compromís són factors determinants del clima de treball i dels resultats d'una escola, i de forma més general del sistema educatiu. Però no aniríem molt errats si incloguéssim també els alumnes entre els recursos humans d'una escola, en la mesura en que es pretén que la seva avaluació pugui contribuir primer de tot al seu desenvolupament intel·lectual i personal, com és el cas per al personal assalariat.

Així és com s'ha d'entendre el corrent transformador que des de fa molts anys defensa l'avaluació anomenada formativa. L'avaluació dels alumnes ha estat el tema d'un debat molt ampli al llarg de l'últim quart de segle. Segurament aquests arguments són prou coneguts, i em limitaré a dibuixar-ne les línies principals. L'avaluació no és independent de l'ensenyament. És especialment important que els mestres informin els alumnes sobre els objectius del treball,

els aprenentatges que es volen assolir i els criteris d'avaluació. De forma que la funció primera d'aquesta avaluació és informar-los sobre la seva progressió i la distància que els separa de l'objectiu proposat. En aquest cas, l'avaluació pretén ser primer de tot reguladora, i té com a finalitat l'orientació del treball i el desenvolupament dels alumnes. No mesura la distància que separa un alumne de l'altre, sinó la que el separa dels objectius d'aprenentatge. Aquesta forma de regulació dels aprenentatges mitjançant uns *feed-back* positívadors es fa servir sobretot per a fornir els alumnes de punts de referència, i no per sancionar o classificar les persones ni les seves actuacions. Però també informa l'ensenyant, i l'ajuda a adequar les seves estratègies pedagògiques de manera més diferenciada. Molt aviat, per altra banda, es convida els alumnes a realitzar ells mateixos l'avaluació de les seves actuacions i el seu treball.

L'avaluació formativa no substitueix l'avaluació sumativa que sanciona una etapa a l'interior d'un cicle, ni l'avaluació certificadora al final del cicle, sinó que les precedeix i les prepara, si més no fornint els alumnes de punts de referència respecte de la seva pròpia progressió. I efectivament, les avaluacions sumativa i certificadora també s'organitzen en base a criteris concrets, ja que pretenen mesurar la distància que separa els alumnes de l'objectiu, i no comparar-los ni classificar-los entre ells.

Tot i ser discutits des dels anys setanta, aquests nous procediments d'avaluació del treball dels alumnes es porten a la pràctica de manera molt desigual segons els països. A Suècia, l'avaluació formativa figura de forma explícita a les prescripcions als ensenyants. En d'altres països, encara s'està debatent el tema, fins i tot encara s'està en fase de balbuceig.

L'avaluació interna es complementa amb una avaluació externa periòdica de les adquisicions dels alumnes de tots els grups d'un mateix nivell escolar per exemple. Informa els ensenyants i les escoles sobre la progressió del conjunt de la població referenciada, i els dona així els punts de referència necessaris per fer comparacions i per tant situar el seus propis alumnes. Al mateix temps, contribueix a una coherència del conjunt del sistema. Si s'elaboren amb pertinència, aquestes avaluacions a gran escala poden complir altres funcions. Faciliten comparacions en l'espai i el temps, i contribueixen a l'avaluació de la progressió global cap a la realització de les finalitats. També permeten de donar compte globalment (al parlament i a l'opinió pública) de l'estat del sistema i els seus progressos. Finalment, l'anàlisi comparativa dels resultats entre escoles i grups permet de copsar millor les condicions en les quals els objectius s'assoleixen millor i pitjor, tenint en comptes la diversitat de les escoles.

Tractarem ara el tema dels personals d'ensenyament. Tot i el caràcter estratègic dels recursos humans en els sistemes d'ensenyament, els mètodes d'avaluació i desenvolupament d'aquests recursos continuen essent rudimentaris, si els comparem amb el que es pot observar en el món de les empreses. I no perquè no hi hagi tradició en aquest aspecte: al contrari, l'avaluació dels mestres es remunta a l'origen de l'escola. Les autoritats educatives (religioses o civils) efectuaven elles mateixes l'avaluació periòdica dels ensenyants. Quan al segle passat els sistemes educatius es varen expandir en el moment de la seva integració a l'aparell d'Estat, aquesta tasca d'avaluació dels ensenyants es va delegar a un nivell jeràrquic

¹⁸ Thélot, Claude: *L'évaluation du système éducatif*. Nathan Université, Paris, 1993.

inferior, al dels “inspectors”. El nom reflecteix prou bé el significat de la funció. En la lògica burocràtica, l'avaluació es referia principalment a la conformitat amb les modalitats prescrites, amb un respecte als menors detalls que avui pot sorprendre. És perquè la primera preocupació era assegurar que els comportaments dels ensenyants es conformessin a les modalitats d'acció prescrites per a tots. El bon ensenyant era aquell que ensenyava les matèries prescrites, segons els mètodes acceptats, dins d'un horari prescrit, qui era puntual, mantenia l'ordre i la disciplina a l'aula, i portava al dia el seu diari i els seus registres.

Aquest model ja és caduc en la pràctica d'avui. Però deixa a les ments uns records de ressentiment, amargor i temor que es revifa només amb l'evocació de l'avaluació dels ensenyants. És un tema quasi tabú, sobre el qual el debat i les pràctiques progressen poc. Tanmateix, els mateixos principis d'orientació cap als objectius, informació i desenvolupament professional haurien d'orientar l'avaluació dels ensenyants. En aquest punt, seria bàsic combinar autoavaluació i heteroavaluació, car conjuntament contribueixen al desenvolupament de les persones i alimenten el potencial de reflexió i creativitat pedagògiques al servei de la qualitat en cada escola. En la redistribució de les funcions creada per la desconcentració, aquesta tasca es delega molt sovint al centres d'ensenyament. Això és coherent ja que la forta implicació de la direcció en la pedagogia és una de les característiques importants de les escoles que reixen. Però els directors de centres estan poc preparats per assumir aquesta tasca en un futur pròxim; i sovint comparteixen els sentiments negatius que he indicat suara. Queden encara per fer molts progressos en aquest àmbit; a més, també s'ha de contemplar l'avaluació dels mateixos directors de centres escolars.

L'avaluació dels centres d'ensenyament

Els centres escolars formen una des les peces clau en l'estratègia de canvi que dona suport a la nova arquitectura organitzativa. Es valora altament l'estatus que tenen en la gestió de la qualitat, ja que són les entitats encarregades de realitzar localment el projecte educatiu nacional, en un marc general fixat al conjunt del sistema però amb una àmplia autonomia i responsabilitat en quant a les modalitats d'acció, incloent-hi l'organització del treball dels ensenyants i dels alumnes.

Què és un centre d'ensenyament?

Cap centre no se sembla a cap altre. Són tots diferents, pel que fa al projecte de formació que tenen assignat, però també pel que fa a l'estructura de l'alumnat i a les pràctiques pedagògiques:

Factors de diferenciació de les escoles

Sexe	Estructura de l'alumnat	Pràctiques pedagògiques	Recursos humans:
Edats			qualificacions
Orígens socials			ètica
Tipus de família			Clima
Itineraris escolars			Horari i espais
Perspectives escolars			Avaluació
			Guiatge i suport
			Negociació
			Cooperació

Objectius d'aprenentatge

Sabers Savoir-faire "Saber ésser"

En un nivell estrictament formal, aquests tres factors són independents: els objectius i les pràctiques es suposen que són idèntiques, sigui quina sigui l'estructura de l'alumnat. En realitat, és suficient considerar les categories esmentades al marge de cadascun dels factors per entendre que a la pràctica són clarament interdependents. I precisament la manera en la qual les interdependències s'estructuren forma una part essencial del perfil i la identitat d'una escola.

D'una banda, un centre escolar és una realitat concreta, delimitada, quotidiana i familiar per al conjunt dels seus actors, des del director fins als alumnes, incloent-hi els ensenyants, l'administrador, els pares, el conserge, etc. Però també és un objecte difús, amb límits poc precisos, i les categories a través les quals se'l pot circumscriure encara no estan elaborades. Encara que funcioni cada dia sense gaire violències ni conflictes visibles, un centre sempre és un equilibri inestable dins d'un sistema de tensions entre nombroses referències, internes i externes. Tant al voltant com al si del centre, cada actor contribueix a construir la realitat social de l'escola en un joc de lògiques que no s'harmonitzen automàticament entre elles. Dins del centre, hi ha els alumnes, els ensenyants, la direcció, l'economia. I més o menys a l'exterior, es troben els pares i altres *partenaires*, l'autoritat política, la gestió administrativa (edificis, material, diners, etc.). I actualment s'hi afegeixen l'anàlisi d'experts com els auditors o els consultants, i la mirada plural de les ciències de l'educació.

Com posar-se d'acord sobre el bé comú local?¹⁹ Com definir conjuntament la qualitat, com elaborar un projecte federador entre múltiples lògiques i referències? Tot i que a França es preconitza un objectiu com aquest des de més d'uns deu anys, Derouet i Dutercq arriben a la conclusió que són escasses les situacions on s'hagi trobat un acord i s'hagi estabilitzat. Això mostra en tot cas que el camí és més llarg del que s'havia previst. I potser hem d'admetre que l'equilibri inestable serà en el futur l'estat més probable i fins i tot més favorable, de la mateixa manera que la bicicleta només s'aguanta dreta quan avança.

L'autonomia dels centres i la gestió de la diferència

La diversitat de centres no és nova: és estructural, és natural. El que avui canvia, no són tant les diferències entre escoles com la manera d'enfocar-les, jutjar-les i tractar-les. Mentre que en uns sistemes educatius centrats en la uniformitat, les diferències entre escoles s'ocultaven o s'atacaven, o si més no havien de dissimular-se, avui es suposa que es tornen visibles, i fins i tot valoritzades positivament ja que constitueixen el perfil i la identitat dels centres.

Tanmateix, no es pot subestimar la funció legitimadora de la uniformitat formal i la dissimulació de les diferències, car la il·lusió d'uniformitat de tracte té la seva realitat. Per als pares, els

¹⁹ Derouet, Jean-Louis; Dutercq, Yves: *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. ESF-INRP, Paris, 1997.

alumnes, els ensenyants i els altres personals, contribueix com a mínim a reforçar el sentiment subjectiu d'equitat i igualtat de drets i d'oportunitats. Encara que sigui il·lusori, aquest sentiment és eficaç per regular i apaivagar les relacions al si i al voltant del sistema educatiu. Per més legítima que pugui ser la diferenciació entre escoles, especialment quan es tracta de discriminació positiva favorable a les més febles, en quant les diferències es tornen visibles socialment, sigui mitjançant una innovació o a través de projectes d'escola per exemple, són interpretades inevitablement com a avantatges o inconvenients potencials, i se les ha de justificar i assumir amb responsabilitat.

En un context burocràtic, i fins i tot si la uniformitat només és aparent, cada nivell de responsabilitat pot basar les seves decisions i opcions pràctiques sobre descripcions i directrius originades en "instàncies superiors", les quals culminen en l'autoritat de l'Estat. Respecte dels pares i dels alumnes, per exemple, els ensenyants, els directors i els inspectors no són responsables d'aquestes prescripcions i directrius, sinó només de la seva aplicació. Tampoc han d'identificar-se amb elles.

Quan al contrari cada escola s'ha d'inventar ella mateixa i s'ha de desenvolupar amb els seus punts forts i febles en relació amb el seu context sociocultural, no solament es fa palesa la diferència, sinó que se li delega una part més gran de l'autoritat i la responsabilitat educatives. En aquest nou context, els professionals, ensenyants, directors o inspectors han de posar-se d'acord sobre una fórmula de divisió i d'implementació d'aquest poder, sobre un "projecte" amb el qual es puguin identificar, que puguin justificar davant de terceres persones, i respecte del qual han de donar comptes a la jerarquia interna del sistema i als pares i als alumns afectats. Això no és impossible, tal com ho demostra l'experiència, però resulta molt llunyà de la cultura heretada, tant per part dels professionals com dels usuaris.

Aquí es troba, al meu parer, un dels punts nodals del problema. I no pot sorprendre el fet que en molts països, s'hagi associat d'entrada l'autonomització de les escoles a la lliure elecció del centre per part dels pares. El Regne Unit, Suècia, França (encara que de manera més limitada) han optat per aquesta via. Publiquen els resultats de les escoles, per tal d'informar millor l'elecció dels pares. I si bé és cert que aquests escullen lliurement l'escola dels seus fills, també entren de forma voluntària i responsable en el contracte pedagògic que aquesta escola els proposa, si més no de manera formal. En aquest sentit, la lliure elecció ofereix una alternativa possible, i potser obligada, a la divisió burocràtica tradicional del poder i el treball educatiu entre escola i pares. Però alhora planteja altres qüestions que no puc tractar en aquestes pàgines: només m'interessava deixar palès el lligam entre lliure elecció i problemàtica de la coresponsabilitat del poder educatiu.

Instruments d'avaluació per construir

Els instruments d'avaluació dels centres encara s'han de construir, socialment i cultural. Actualment, s'estan explorant moltes vies, especialment per afavorir a les escoles un clima de treball, de negociació i cooperació pedagògiques, com també el reforç d'una nova ètica professional. De la mateixa manera que en els altres nivells, però encara més en el cas de l'avaluació, aquesta ha d'orientar-se segons dues direccions principals:

- la descripció i l'anàlisi avaluadora raonada i raonable de la situació i els resultats actuals, dins d'una tensió entre els objectius (generals i locals) i les condicions i circumstàncies locals;
- la valoració dels processos i el potencial de desenvolupament on s'inscriu el centre, tenint en compte els objectius que té assignats.

Les categories i els criteris de valoració d'aquestes dues orientacions encara no són objecte d'acord entre els diferents *partenaires*, sigui al nivell dels centres sigui al nivell dels sistemes regionals o locals. El que sí sembla acceptat, però, és la necessitat d'associar autoavaluació i heteroavaluació. Se'n està estenent la pràctica, fins i tot quan no està prescrita com és el cas a Catalunya.

L'autoavaluació dels centres

L'autoavaluació es planteja primer de tot com un moment de reflexió col·lectiva del conjunt dels protagonistes sobre l'estat de l'escola i sobre els seus progressos quant a la millora dels resultats, la qualitat del servei, el confort de la vida quotidiana i el treball, sense negligir la qüestió de l'equitat. La tasca no resulta fàcil, i topa amb tres obstacles com a mínim:

- La institució i la construcció del procediment: qui avalua qui? És preferible que no sigui la direcció, sinó més aviat un grup reduït però fiable format per ensenyants, pares i alumnes, i altres *partenaires* si s'escau. Aquest grup s'ha d'instituir de forma convenient i formal, el seu mandat és limitat en el temps i ha de ser entès pel conjunt dels membres de l'organització. L'autoavaluació és orientada pels objectius assignats al centre. A partir del segon període d'exercici, també es podrà orientar segons els objectius que el centre s'hagi fixat ell mateix al final del primer cicle d'autoavaluació. S'haurà de vetllar per calmar les aprensions i instaurar un clima de confiança i serenitat.
- La instrumentació: si vol ser fiable i eficaç, l'autoavaluació no es pot improvisar, i no seria creïble si de forma massa evident es realitzés només a partir de les opinions personals dels membres del grup d'avaluació. De forma que primer de tot s'han de construir els informes factuais, és a dir el conjunt d'informacions i dades que puguin ser comprovades per terceres persones. Els resultats dels alumnes a proves estandarditzades forneixen elements importants, com també la comparança analítica amb altres escoles sobre el mateix tema. Altres indicadors poden ser tota mena d'enquestes que reflecteixin els itineraris dels alumnes, el seu esdevenir després dels estudis a l'escola, els *drop outs*, l'absentisme, la violència, etc. Per completar el recull de dades, s'hi haurà d'afegir uns instruments específics com ara enquestes realitzades als pares, alumnes i ensenyants, com també converses substancials o "hearings". I evidentment no s'haurà d'oblidar els recursos, l'ús i la distribució que se'n fa en les diverses partides del centre (ensenyament, mesures de suport als alumnes, animació pedagògica, innovació, formació continuada, etc.).
- El temps: es necessita temps per negociar, elaborar i planificar el procediment, temps per dur-lo a terme, analitzar i sintetitzar-ne els resultats, temps per comunicar aquests resultats

dins del centre, discutir-los i treure conclusions, i finalment temps per comparar aquests resultats amb els de l'avaluació externa. La periodicitat d'aquestes activitats és d'uns tres o quatre anys, tenint en compte que determinats paràmetres clau ja són objecte d'un seguiment acurat.

Durant les primeres experiències, es pot recomanar molt especialment la necessitat de sol·licitar algun ajut extern (a consultants o companys amb experiència) per assistir l'elaboració imprescindible del desenvolupament dels instruments i les competències tècniques i comunicacionals. L'aspecte comunicacional és de primordial importància per què s'instauri el clima de serenitat necessari, i per què l'autoavaluació pugui produir uns dels principals efectes que s'esperen d'ella: una reflexió col·lectiva, oberta, discutida i negociada, sobre la situació de l'escola, els seus punts forts i febles, els seus potencials creatius i els seus possibles desenvolupaments. Si s'aconsegueix aquesta reflexió interna, prepara el terreny de manera positiva per a l'avaluació externa.

Avaluació externa dels centres

Que jo sàpiga, tots els països europeus han conservat el principi d'una avaluació externa dels centres escolars, encara que fos per raons de credibilitat i per comparar escoles amb un punt de vista extern que sigui un complement del que adopten en el procés d'autoavaluació. Alguns països fins i tot han mantingut el principi d'inspecció i inspector (Regne Unit, Suècia, Àustria, Escòcia), per unes sessions d'avaluació, la periodicitat de les quals és d'uns 5 o 6 anys, llevat dels casos d'urgència.

L'enfocament de l'avaluació externa ha canviat profundament respecte del passat. Si bé es tracta de fer-se una idea tan precisa com sigui possible de l'estat del centre i del grau d'assoliment dels objectius assignats, com també de les dinàmiques i els potencials interns, aquesta avaluació també ha d'afavorir prioritàriament el desenvolupament de la qualitat de l'escola. En aquest sentit, ha d'insistir tant en els punts positius com en els negatius, i ha de desembocar en propostes capaces d'ajudar l'escola a progressar en el camí de la qualitat, tenint en compte, evidentment, les condicions específiques del seu entorn. Per això, cada cop més, qui es desplaça ja no és un sol inspector, sinó un equip de persones especialitzades en un tema o un altre. A Anglaterra, aquest equip comporta també un *outsider*, és a dir algú que i no pertany al món escolar, sinó per exemple al món dels negocis, de la política o la cultura.

Abans de desplaçar-se, l'equip d'avaluació externa ja s'ha assabentat dels objectius que el centre s'ha fixat a ell mateix per al seu propi desenvolupament, i coneix els informes d'autoavaluació com també les estadístiques i la crònica dels principals esdeveniments des de l'última avaluació. A continuació, realitza la seva pròpia "auditoria" (la paraula s'empra tant a França com a Escòcia), mitjançant tota mena de converses i observacions (observacions de classes, de consells escolars o altres actuacions). Aquesta visita pot durar entre 3 i 5 dies.

En la pràctica actual al Regne Unit i als països nòrdics, l'equip d'experts lliura el seu informe i el completa amb determinades recomanacions, unes 2 o 3 setmanes després de la seva visita. Aquest informe es dona a l'escola qui té com a tasca: 1) prendre posició i, si s'escau, posar en

qüestió algunes de les conclusions del grup d'experts, o si més no donar-hi perspectives diferents; i 2) formular un projecte relacionat amb els punts forts i febles constatats i amb les recomanacions formulades. Aquesta és una de les fases més delicades de tot el procés. Es tracta de donar a conèixer l'informe dels experts al si del centre, de provocar el debat i implicar la majoria d'actors de l'escola en la construcció d'una presa de posició col·lectiva, d'un pla d'actuació i un projecte comú. Aquest treball de comunicació i organització de la negociació pertoca a la direcció, amb l'ajut eventual del grup d'autoavaluació. A continuació es lliuren els dos informes conjuntament a la instància central d'assessorament de qualitat, la qual després d'aprovar-los incita l'escola a realitzar el seu pla d'actuació i el seu projecte, amb un suport financer complementari si s'escau. Hem de notar que el grup d'experts que realitza l'avaluació no té poder jeràrquic directe sobre l'escola; fins i tot es pot tractar d'una empresa privada especialitzada en l' "auditoria" d'escoles, com a Anglaterra.

Aquests són només els trets principals d'un procés que té moltes ramificacions, complicacions i obstacles. Si l'articulació entre autoavaluació i heteroavaluació s'aconsegueix, si el centre està disposat a mirar directament la realitat, haurà pres el camí de l'organització aprenent, i haurà incrementat la seva força i la seva competència per a dur a terme el seu projecte. Però el salt és difícil, car suposa un canvi de les representacions, creences i costums, és a dir de la cultura d'organització tradicional de l'escola, que està vinculada amb determinats interessos, prerrogatives i privilegis. Tanmateix, apostem que dins d'una generació l'autoavaluació i heteroavaluació formaran part del funcionament normal de les escoles; fa falta temps. Aleshores, el perill residirà en la seva pràctica rutinària.

Diguem finalment que aquests processos demanen temps, i a vegades se'ls posa en discussió a causa dels recursos que impliquen. Sovint es diu que són cars. En realitat, tot depèn del marc de referència escollit: si comparem amb una situació en la qual no hi ha avaluació formalitzada, això és realment molt car. Si al contrari, es posa en relació els costos de l'avaluació amb la totalitat dels recursos invertits en un centre escolar, es constata que en general aquests costos no arriben ni a l'1 % del pressupost global. Si els considerem com una inversió en la credibilitat, d'una banda, i en el desenvolupament de la qualitat, de l'altra, sembla que sí se'ls pot defensar.

L'avaluació dels sistemes educatius

En un estat democràtic, el sistema educatiu dona comptes de la seva activitat i els seus resultats al parlament per una part, i al públic per l'altra. Pertoca al centre politicoestratègic la tasca d'avaluar amb regularitat l'estat del sistema. Però també en aquest punt, ha canviat l'enfocament de l'avaluació: ja no es tracta només de donar compte de la bona administració dels diners públics a llarg dels diversos exercicis pressupostaris, sinó que es tracta cada cop més de donar compte: 1) dels resultats, 2) de l'estat del sistema i la seva dinàmica de desenvolupament, i 3) de la seva relació amb l'entorn, és a dir, amb l'evolució global de la societat (des dels canvis de formes de vida i socialització familiars fins a la cultura i l'economia).

En el *management* de les grans empreses privades, s'observa des de no fa gaire una tendència marcada: el moviment de desconcentració de la decisió operacional va acompanyada per un moviment de concentració de la informació, que és cada cop més imprescindible per al govern estratègic. En els sistemes d'ensenyament —que sempre són grans “organitzacions”— es posa de manifest una tendència anàloga. Quan més desconcentrades són les decisions operacionals, més necessitat té el centre politicoestratègic de dotar-se d'una informació i un coneixement factual vàlid, fiable, raonat i raonable, si vol assegurar la transparència i complir amb la seva missió estratègica.

Però està clar que s'ha de concretar què es vol dir amb això, precisament quan es tracta d'educació i formació. També s'han d'elaborar els acords imprescindibles al voltant d'aquests nous instruments de coneixement. Sembla segur, però, que per poder donar compte de la progressió del sistema educatiu cap als seus objectius en relació amb el canvi de societat, cultura i economia, s'utilitzaran cada cop més els enfocaments conceptuals i metodològics de les ciències socials (la psicologia, la sociologia i l'economia especialment), en una perspectiva nacional i internacional.

Els països europeus actualment estan en la via d'institucionalitzar aquesta nova funció, i per això es doten de serveis o instituts especialitzats per a l'avaluació i el “monitoring” en el nivell global del sistema educatiu, alguns dels quals també estan destinats a promoure la nova cultura i les noves pràctiques d'avaluació en els altres nivells. Donarem alguns exemples: a Espanya, l'INCE (Institut Nacional de Qualitat i l'Avaluació) des de 1990; a França, la DEP (Direcció de l'Avaluació i la Prospectiva) des de mitjans dels 80; a Suècia, l'*Skolverket* (*Education Agency*) des de 1992; a Escòcia, l'*Audit Unit*; a Portugal, l'Institut per a la Innovació i l'Avaluació, des del 1995. Aquestes institucions depenen dels nivells més alts dels ministeris i gaudeixen, en general, d'una gran independència científica i metodològica.

Quina base de coneixement?

La governabilitat de sistemes complexos en un entorn canviant implica una base de coneixements complexa. És el centre politicoestratègic del sistema el que naturalment ha d'assegurar que aquesta base s'elabori amb la credibilitat necessària, i sigui difosa en el sistema i el seu entorn polític i social. La majoria de països (i algunes regions de massa crítica suficient) s'estan encaminant en el reconfiguració de la seva base de coneixement. Els instituts que acabo d'esmentar estan destinats a assegurar l'observació permanent dels principals paràmetres del sistema educatiu i de les escoles. Aquesta informació es condensa sovint en un determinat nombre d'indicadors estadístics del funcionament i dels resultats del sistema, en relació amb mesures referides a l'economia i la societat. Però aquesta informació, que a vegades és rudimentària, sempre es completa amb enquestes, estudis o monografies relatives a àmbits específics i de caire més qualitatiu. El conjunt ha de permetre situar l'estat present del sistema en relació amb el seu passat, alhora que reflecteix la diversitat de situacions i condicions locals.

Les observacions nacionals o regionals adquireixen sentit i significat primer de tot en relació amb els objectius polítics nacionals o regionals. Però l'horitzó s'obre més enllà de les fronteres

nacionals o regionals, ja que al menys per alguns paràmetres, la comparació amb altres països i o regions es torna habitual, sobretot si pensem que és cada cop més en relació amb l'àmbit internacional com es determinen els objectius nacionals i les estratègies. Això segurament explica l'interès recent de tots els països europeus per als programes internacionals de desenvolupament d'indicadors dels sistemes d'ensenyament, com els de l'OCDE o de la Unió europea. També en l'àmbit de l'educació i la formació, el context internacional es torna un espai de joc estratègic significatiu.

És un bon símptoma de la nova orientació cap els *outputs* el fet que aquests últims anys es consideri especialment interessant la mesura dels resultats, és a dir les competències i els coneixements adquirits pels alumnes. Els instruments d'observació i mesura d'aquests valors plantegen problemes molt delicats, donada la complexitat de l'objecte i l'abast de la tasca a realitzar. El Regne Unit i França organitzen des de fa anys uns tests nacionals regulars per a tots els alumnes de determinats graus d'escolaritat. Els resultats proporcionen una visió conjunta del país, que es diferencia segons les regions, però que dóna punts de referència útils als centres escolars i als ensenyants per a situar el seus alumnes en el context general o en relació amb centres del mateix perfil. Aquestes proves no es fan servir com a control o sanció, sinó que entren en el recull metòdic de dades factuais al servei d'una observació i una avaluació permanent del sistema, la qual busca el seu propi desenvolupament. Segons confessen els mateixos autors, aquests instruments encara són imperfectes, però milloraran amb el temps, a través d'altres processos de tempteigs i errors, i només així. En d'altres paraules: encara no sabem com elaborar-los, però si no ens hi posem, mai no ho sabrem. Quan s'implementen uns instruments imperfectes, són objecte de crítiques i debats, i així entren en una dinàmica de millora i desenvolupament. Sense fer-los servir, no hi ha cap crítica, a ben segur, però tampoc no hi ha cap raó per millorar-los.

Uns intents anàlegs es donen a nivell internacional. Ja he esmentat els treballs de l'IEA²⁰, que és activa en aquest àmbit des de fa un quart de segle. Els resultats de la seva enquesta TIMSS²¹, que es varen fer públics en 1996-97, van sorprendre i van provocar intensos debats polítics i pedagògics en alguns països, especialment aquells que van participar en aquestes proves per primer cop. D'altra banda, l'OCDE està elaborant un ampli programa en el marc del seu projecte d'indicadors internacionals, el qual es proposa durant uns deu anys mesurar en tres cicles les competències dels joves de 15 anys en els àmbits literari, matemàtic i científic, amb l'afegiment d'algunes competències anomenades transversals (a les matèries), com ara l'autoimatge com aprenent o la resolució de problemes. Tots els països membres hi participen, com també determinats països no-membres com la Xina.

Encara ens trobem al principi d'aquest desenvolupament. La base de coneixement ha d'enriquir-se encara quant al coneixement de la realitat dels centres escolars, les modalitats de funcionament, els perfils i la progressió. En el debat pedagògic i polític, es parla sovint amb duresa de l'estat (favorable o llastimós) de les escoles. Tot sovint, l'argumentació es basa en exemples que es generalitzen sense escrúpols. Com que cadascú coneix com a mínim una escola, les anècdotes generalitzadores i els rumors més o menys malèvols no manquen pas.

²⁰ International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

²¹ Third International Mathematics and Science Study.

És evident que existeixen escoles diferents, però sabem poques coses fiables i creïbles respecte d'aquesta diversitat, per exemple respecte de la distribució de les escoles segons diferents perfils, tenint en compte la diversitat de les constel·lacions locals i les dinàmiques de desenvolupament relacionades amb les actuacions. Dit amb d'altres paraules: no és possible contraposar una informació fiable als rumors, ni saber ni fer saber si una configuració particular és típica, freqüent o marginal. I aquesta dificultat perjudica la imatge de l'escola, la seva credibilitat i el seu funcionament.

Pel que fa a un sistema d'ensenyament, el coneixement pertinent engloba el del seu entorn i la seva evolució. Amb quin coneixement de la societat, de la cultura i l'economia governem actualment els sistemes de formació? Quin coneixement fiable permet de fonamentar el debat i les decisions, pel que fa per exemple a l'evolució de les modalitats de vida i socialització familiars, tan importants per als aprenentatges escolars? Què sabem amb solidesa respecte de l'evolució de les tecnologies i les modalitats d'organització del treball a les empreses, les quals determinen les competències i les qualificacions requerides en el mercat laboral?

Mentre els sistemes de formació siguin dirigits amb unes bases de coneixement tan febles, corren el risc constant de ser governats al marge de la realitat. L'incertesa respecte de la realitat social i les seves dinàmiques forma part natural de la política, car mai no es pot saber ni preveure tot. Però els instruments d'una observació continuada, basats en les conquestes de la investigació en ciències socials, resulten avui imprescindibles per tal d'assegurar algunes constatacions sobre la realitat, per més imperfectes que puguin ser encara. En tot cas, fa temps que a la indústria privada la direcció estratègica de les empreses té com a suport la investigació, mentre que a la majoria d'elles el desenvolupament s'ha tornat quelcom natural. En els sectors econòmics més dinàmics (química, electrònica, informàtica entre d'altres), s'inverteix entre un 12% i un 15% del pressupost en la investigació i el desenvolupament. Quant als pocs països dels quals coneixem les xifres, els sistemes d'ensenyament inverteixen entre un 0,3% i un 0,4% de les seves despeses en la base de coneixement estratègica. És a dir entre quaranta i cinquanta vegades menys! Si tenim en compte les tendències que acabo d'esmentar, però, no acceptarem com a conclusió que al llindar de la societat anomenada de la informació i el saber, els sistemes de formació no pertanyin als sectors dinàmics de la societat.

Taula 1: Avaluació del sistema educatiu

L'avaluació del sistema educatiu, a partir de l'anàlisi de les diverses parts que el componen, proporciona una visió de conjunt del seu estat i facilita informació perquè el seu funcionament sigui coherent i perquè es puguin plantejar propostes de millora, si convé. És un dret de la ciutadania, i més concretament de les persones directament implicades amb el fet educatiu (professionals de l'ensenyament, pares i mares, estudiants, investigadors...), conèixer com funciona el sistema educatiu i els resultats que s'obtenen, ja que una informació sòlida i fiable, amb l'aportació de referents externs i globals, incidirà en la millora de l'activitat dels centres educatius.

A la taula rodona número 1, en la qual va actuar com a moderador el senyor Miquel Trilla, membre del Consell Escolar de Catalunya, es va plantejar una reflexió sobre l'avaluació del sistema educatiu des d'un punt de vista teòric amb la ponència del professor Ferran Ferrer, de la Universitat Autònoma de Barcelona, i des d'un punt de vista pràctic amb l'experiència del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, que és l'òrgan del Departament d'Ensenyament que té com a objectiu l'anàlisi i l'avaluació externa del sistema educatiu no universitari de Catalunya, presentada per la seva secretària, la senyora Dolors Iduarte.

Després de les intervencions dels ponents, els participants van tenir l'oportunitat d'expressar les seves opinions i de demanar aclariments sobre alguns dels aspectes exposats.

A continuació, el lector trobarà els textos corresponents a les dues ponències esmentades i un resum del debat posterior.

Ponència “L'avaluació del sistema educatiu. Aproximació teòrica des de i per Catalunya”, presentada pel senyor Ferran Ferrer, professor d'Educació Comparada de la Universitat Autònoma de Barcelona

Referir-se a l'avaluació del sistema educatiu suposa, en primer lloc, haver de separar aquest camp d'acció d'altres àmbits estretament vinculats amb ell, a fi de no caure en confusions innecessàries. Així, a vegades, s'identifica *avaluació del sistema educatiu* amb *avaluació de centres escolars* i, fins i tot, amb *avaluació dels rendiments acadèmics* dels estudiants. D'altres vegades, se substitueix el terme “educatiu” per “escolar”. És cert que l'avaluació del sistema educatiu inclou aquestes perspectives, però la raó de poder-nos referir a aquesta avaluació com quelcom d'específic, diferenciat de la resta, és que li aporta quelcom més.

Així podem dir que l'avaluació del sistema educatiu ha de vetllar per proporcionar la informació necessària perquè el sistema funcioni com a tal sistema, és a dir, com quelcom coherent, on els engranatges entre les seves parts hi són adequadament encaixats. Estem davant un tipus d'avaluació de caire holístic que no és una simple visió acumulativa dels diversos elements que componen el sistema.

Aconseguir aquesta visió de conjunt que pretén l'avaluació del sistema educatiu suposa, tanmateix, haver de tenir en compte tot allò que és susceptible d'avaluació del mateix (centres, professors, resultats dels alumnes...), posant un èmfasi especial en aquells aspectes de major rellevància per al sistema. Aquesta rellevància pot venir donada per diferents motius:

- Perquè ens referim a una part del sistema que es considera nuclear, des del punt de vista tecnicopedagògic; per exemple, la formació del professorat, la transició entre etapes del sistema educatiu, l'expansió dels nous cicles de formació professional.
- Perquè constitueixen fenòmens educatius d'un gran impacte social. Bons exemples d'aquest fet els podem trobar actualment amb la implantació de l'ESO, les proves d'accés a la universitat, la política de beques universitàries i no universitàries.
- Perquè es tracta d'avaluar àmbits habitualment descuidats pels investigadors en les seves recerques. Entre d'altres es poden destacar els següents: els aspectes relacionats amb el finançament de l'educació, la regulació entre oferta i demanda del sistema, la coordinació entre administracions educatives, l'impacte de les reformes del sistema educatiu sobre les competències dels ciutadans...²²
- Perquè constitueixen camps d'avaluació certament nous en l'actualitat i amb una gran projecció de futur. Per exemple, l'impacte de l'aprenentatge al llarg de la vida i la seva incidència sobre la societat i l'economia.²³

Decidir que és rellevant i, per tant, que és allò que ocuparà la major part dels esforços destinats a avaluar el sistema educatiu, és sens dubte aclaridor de les polítiques educatives que duen a terme els diferents països.

Així, doncs, com es pot suposar, estem davant d'una tasca complexa i difícil on es necessiten coneixements tecnicopedagògics rellevants, però que al mateix temps *transpira* implicacions polítiques de primer ordre. A continuació, procurarem aclarir un xic la seva complexitat.

1. Per què avaluar el sistema educatiu?

D'un temps ençà hom observa que els països més desenvolupats estan força ocupats en tasques vinculades a l'avaluació del sistema educatiu, bé apuntant els dèficits del passat per vanagloriar-se del present, bé per discutir el present enyorant el passat, o bé per intentar adaptar-se als reptes que ens dibuixa el segle XXI...; tots ells destinen partides significatives dels seus pressupostos a aquests objectius.

Respondre el perquè d'aquest interès comú, ens duu a un tipus d'anàlisi que sobrepassa l'àmbit estricte del món educatiu. La crisi de l'estat del benestar i d'una visió protectora d'aquest envers el ciutadà; l'increment del pes de la societat civil; una certa incertesa envers el present i el futur de la nostra societat (des del punt de vista econòmic, social, polític, laboral,...); l'entrada al sector educatiu de les idees liberals, de la privatització i dels principis

²² Alguns d'aquests àmbits *poc investigats* en els darrers anys a Catalunya apareixen a l'estudi dirigit per J. Sarramona intitulat *La recerca educativa a Catalunya (1985-1995)*, en l'elaboració del qual vaig participar.

²³ Entre d'altres informes i estudis que han apuntat la seva importància, tot i abordar la temàtica des d'òptiques diferents, podem trobar Delors (1996) i OCDE (1997).

de funcionament del mercat; tot això està en estreta relació amb l'interès per l'avaluació de tots aquells sistemes que regula l'estat mitjançant la seva administració (educativa, sanitària, judicial, cultural, benestar social...). En definitiva, tractar aquest tema avui és situar-se en un dels centres neuràlgics de preocupació i d'interès de la nostra societat.²⁴ No obstant, al meu entendre, això només és una de les raons poderoses per dedicar-se en profunditat a l'avaluació del sistema educatiu.

Ja fa anys que els experts en aquest tema assenyalen que l'aportació més interessant és que permet conèixer la *salut del sistema educatiu*; i cal entendre aquí el concepte de salut en un sentit ampli. No només per saber *quines malalties té sinó sobretot el grau de qualitat de vida de què gaudeix*. És a dir, el grau de salut del sistema educatiu en relació amb el context, l'època que li ha tocat viure. És per aquest motiu que existeixen paràmetres comuns a l'avaluació de qualsevol sistema educatiu però, en tot cas, són limitats.

Tanmateix, hi ha qui pot pensar que és millor no avaluar el sistema educatiu, o simplement deixar que l'avaluin els *gurus de la societat amb els seus discursos*. Òbviament, aquesta no és la meua opció, tot i ser conscient que hi ha dificultats tècniques per avaluar amb perfecció el sistema educatiu, aquesta aproximació a la realitat és molt millor que deixar-nos guiar simplement per la intuïció o les declaracions de bones o males intencions.

Aquestes són, des del meu punt vista, les raons generals que sustenten la necessitat d'avaluar el sistema educatiu. No obstant, hi ha raons més específiques que podem presentar-les en funció del col·lectiu del sector educatiu al qual fem referència. Així, en un país amb un sistema polític democràtic, l'avaluació del sistema educatiu es justifica perquè l'Estat necessita conèixer que és el que passa al si del sistema per poder intervenir en la direcció que considera més adient. D'aquesta manera l'Administració educativa utilitza aquesta avaluació per fer un diagnòstic de la situació del sistema educatiu i poder plantejar propostes de millora i reorientació dels dèficits trobats.

Alguns experts fonamenten precisament el que denominen el *pilotatge del sistema educatiu* en una avaluació àmplia i constant del mateix, amb independència de que sigui una administració educativa municipal, regional o estatal la que *piloti la nau del sistema educatiu* (G. de Landsheere, 1994).²⁵ Sigui amb aquesta denominació o una altra, el que és evident és que qualsevol intervenció en l'àmbit de l'educació requereix una *avaluació prèvia i continuada* (el professor envers els seus alumnes, el director i el professorat envers l'escola), i la política educativa que desplega l'administració responsable no és una excepció a aquesta norma.

D'altra banda, l'avaluació del sistema educatiu també pren sentit en la mesura que es compleixi el dret de la ciutadania de saber com funciona i els resultats que obté aquest aspecte tan fonamental per al present i el futur de la societat com és el sistema educatiu. El

²⁴ Un bon exemple d'això ho vam poder constatar amb la famosa avaluació del sistema educatiu que va fer a començament d'any l'INCE. A banda de l'acord o desacord amb aquesta avaluació, el cert és que va posar-ne de manifest l'impacte social. En l'àmbit internacional, l'elaboració en els darrers mesos d'estudis i números monogràfics de revistes prestigioses (com *Prospects* de la UNESCO al 1998) ens mostren tanmateix la transcendència del tema.

²⁵ Un exemple d'aquesta imatge de l'avaluació com a *pilotatge* dels sistemes educatius la poden trobar a Landsheere (1994), on es posa clarament de manifest el rol fonamental de les administracions educatives envers aquest tema.

temps d'un fals proteccionisme professional (més proper a una defensa corporativa de determinats interessos de col·lectius laborals concrets) per defensar una "no ingerència en els assumptes interns del sector educatiu", afortunadament, ja està desfasat. Igual que ha passat en altres sectors claus per al futur (sanitari, laboral, polític...), la ciutadania reclama poder intervenir més en aquests assumptes. L'avaluació del sistema educatiu, des d'una òptica independent, es converteix així en una eina de primer ordre.

Els pares i mares d'alumnes i els mateixos estudiants conformen un altre grup clau destinatari de l'avaluació del sistema educatiu, i per als quals aquesta no només és de molta utilitat sinó que també es constitueix en un dret fonamental. Així, doncs, en el marc d'aquesta avaluació global del sistema, conèixer l'avaluació concreta del centre educatiu pren molt sentit. Aquesta avaluació pot prendre diversos referents, tots ells, des del meu punt de vista, complementaris: altres centres de la zona, el conjunt de centres del país, el propi projecte de centre, allò que diu l'Administració educativa que és el centre "correcte"... I tot això, per quina raó? Doncs per contribuir a l'exercici de dos drets fonamentals d'aquests col·lectius: d'una banda, poder incidir en la millora del seu centre, amb una informació sòlida i fiable; d'altra banda, col·laborar a fer l'elecció del centre educatiu de la seva preferència amb molt més coneixement de causa.²⁶ L'avaluació del sistema educatiu és un instrument de gran utilitat en aquestes dues tasques.

El professorat constitueix el quart col·lectiu per al qual es justifica dur a terme l'avaluació del sistema educatiu. Al meu entendre, estem davant un dels col·lectius professionals més complexos, la tasca dels quals es coneix poc (a vegades sobredimensionada, a vegades poc valorada). L'avaluació del sistema educatiu permetria tenir un coneixement més exacte dels docents, com també observar de manera contínua la seva evolució. Es pot imaginar la importància d'aquest fet atès que tots els experts del món de la pedagogia centren la capacitat de canvi i millora del sistema, precisament, en l'acció d'aquest col·lectiu professional. Conèixer-lo bé i encertar les claus del seu bon o mal funcionament suposa assegurar, en bona mesura, èxits educatius posteriors.

No obstant, els professors també necessiten l'avaluació del sistema educatiu per poder dur a terme millor la seva tasca. Saber quin és l'impacte de la seva activitat pedagògica, afegint referents externs d'altres centres educatius als propis del seu centre, és quelcom que qualsevol docent hauria de reclamar com a professional de l'educació. Comprendre els processos educatius i conèixer els resultats obtinguts en relació amb aquests processos és quelcom que l'avaluació del sistema educatiu hauria de proporcionar de forma contínua al conjunt del professorat.

Hi hauria, en darrer terme, un altre grup d'impacte que justifica també dur a terme l'avaluació del sistema educatiu. Es tracta d'aquells professionals que es dediquen a la investigació educativa i que poden potenciar els seus coneixements sobre el funcionament del sistema educatiu a partir de l'avaluació del mateix. És fàcil suposar que una política coordinada de

²⁶ Sóc conscient que les raons que permeten a pares i mares escollir un centre educatiu a Catalunya, i en altres països de la Unió Europea, responen, malauradament, no només a gaudir d'una informació fiable com la que pot proporcionar una avaluació del sistema educatiu, sino a factors vinculats a la situació econòmica i sociocultural de les famílies. En aquest sentit, cal no caure en el parany d'identificar la possibilitat teoricolegal de poder escollir centre amb allò que després es dona en la realitat. Només una part de la població pot, efectivament, exercir aquest dret.

recerca educativa i d'avaluació del sistema permetria saber molt més sobre aquest camp d'estudi i redundar de manera més activa en la seva millora real.

2. *A priori*s en l'avaluació del sistema educatiu

Justificada la necessitat de fer l'avaluació del sistema educatiu i acceptada la seva conveniència, cal plantejar-se certes qüestions que, al meu entendre, són *a priori*s que s'han d'assumir abans d'endinsar-se en el complex entramat de dissenyar com avaluar el sistema educatiu. Aquests *a priori*s són els següents:

a) L'avaluació del sistema educatiu implica tenir un referent de quin és el sistema educatiu que nosaltres considerem “el millor” o “l'acceptable”, i envers al qual nosaltres compararem les dades que obtinguem. Així, per exemple, si creiem que els estudiants que surten del sistema després de l'ensenyament obligatori han de tenir uns elevats coneixements de la història d'Europa, es fa evident que hauríem d'avaluar-los envers aquest referent. L'avaluació que fem del sistema haurà de tenir en compte si això es dona al nostre país o no, i amb quin grau. Aquest referent teòric pot ser implícit o explícit, però en tot cas sempre existeix. En conseqüència, hi ha dues qüestions que es deriven d'aquest primer *a priori* plantejat: la primera és qui aprova aquest referent; la segona és que hi ha implícit un dilema que no és simplement tècnico-pedagògic sinó tanmateix ideològic.

b) L'oferta i la demanda educatives que nosaltres volem avaluar constitueixen un sistema educatiu propi, clarament diferenciat del que es dona en territoris veïns. Això vol dir que podrem fer una avaluació del sistema educatiu —en sentit estricte— en la mesura que aquesta diferenciació es doni i que, per tant, els processos i els resultats que obtinguem siguin fruit de nosaltres mateixos i no d'una barreja de responsabilitats pròpies i responsabilitats alienes.²⁷

c) La informació obtinguda constitueix una eina de control i, per tant, de poder de primera magnitud només en mans de l'Administració, o compartida plenament amb altres estaments de la comunitat educativa. Cal ser conscients, doncs, de l'ús que es pot fer d'això, tant en un sentit positiu com negatiu, per part de tots ells.

d) Un cop ha entrat en la dinàmica d'avaluar el sistema educatiu, un país democràtic difícilment pot fer marxa enrere, és a dir, no tornar-lo a avaluar mai més. La consolidació dels processos d'avaluació dels diferents sistemes socials (educatiu, sanitari...) sembla inherent a les societats més democràtiques, com també la petició de cada cop més transparència en la presentació del disseny i dels resultats d'aquesta avaluació. L'increment del nivell formatiu entre la població és un factor decisiu en la confirmació d'aquesta tendència.

e) Segons el model d'avaluació del sistema educatiu que es prengui com a referència, l'autonomia dels centres educatius es pot veure fortament qüestionada (especialment

²⁷ Al meu entendre, aquest és un dels punts febles de l'educació a Catalunya. Com he assenyalat en altres ocasions, no ens podem referir a un sistema educatiu català perquè una part molt significativa d'allò que podem considerar sistema educatiu no depèn de la Generalitat de Catalunya sinó del Govern espanyol. En aquest sentit, la nostra situació no és comparable als 16 sistemes educatius dels diferents lands alemanys o a les províncies canadenques. Resumint, en aquests països hagués estat impossible la LOGSE, la LODE, o la LOPAGCD d'àmbit estatal.

l'autonomia de tipus curricular). I aquest fet no és una simple hipòtesi de treball, sinó que s'ha vist confirmada en certs països de la Unió Europea. Per controlar el que es fa dins les aules no és tan necessari fer decrets sobre el currículum a impartir en els centres, com establir determinats mecanismes de control externs als centres.²⁸ Òbviament, aquest fet té un vessant positiu per tot el que té d'igualació de l'oferta educativa entre la població (independentment de la sort, o no, que els professors facin un programa a la seva mida); i un vessant negatiu, per disminuir la capacitat d'innovació i adaptació a l'entorn que proporciona una autèntica autonomia de centres.

En definitiva, cal ser conscients d'aquests *a priori*, no tant per rebutjar la necessària i positiva avaluació del sistema educatiu, sinó més aviat per fer una política educativa previsor i bona gestora dels conflictes que se'n puguin derivar.

3. Principis generals sobre com avaluar el sistema educatiu

Un cop endinsats en la dinàmica de fer l'avaluació del sistema educatiu, cal plantejar-se com es pot fer aquesta tasca. Òbviament, no hi ha una única fórmula per fer-ho, encara que sí podem referir-nos a certs principis que s'haurien d'acomplir per respondre a les expectatives apuntades en paràgrafs precedents. D'aquests principis se'n deriven qüestions de tipus tecnicopedagògics, algunes d'elles les detallaré amb posterioritat.

Un primer principi fonamental és aconseguir un grau elevat d'independència política a l'hora de dissenyar un model d'avaluació del sistema educatiu i de dur-lo a terme. En aquest sentit, és tan important que l'organisme encarregat de fer-ho compleixi aquest requisit com que els experts implicats tinguin aquesta qualitat. Com bé assenyala J.W. Guthrie, aquesta independència s'ha de donar "tant en la seva pràctica diària com en la percepció que la societat té d'aquest organisme" (1996, 88).

El prestigi, la rigorositat, i la confiança en els estudis i informes d'avaluació del sistema vindran donats en gran mesura per l'acompliment d'aquest principi d'independència política. A més, el fet que l'avaluació del sistema no sigui només un instrument de *pilotatge* d'aquest sistema per part de l'Administració educativa, sinó que a més respongui a una necessitat i a un dret dels diferents estaments de la comunitat educativa i de la societat en general, reforça el caràcter independent de tota l'actuació.

El segon principi fonamental és reforçar el punt anterior amb un adequat suport tecnicopedagògic que permeti donar fiabilitat i validesa al procés i els resultats obtinguts. La tasca d'avaluar el sistema educatiu no pot estar en mans de persones sense l'adequat bagatge personal i professional per abordar una qüestió tant complexa des del punt de vista tècnic. Cal pensar, en aquest sentit, en els usos que es poden derivar de l'avaluació del sistema educatiu i, en conseqüència, de l'error que suposaria prendre decisions d'acord amb informacions i diagnòstics poc fonamentats.

²⁸ Per observar aquest fet a Catalunya només hem de fixar-nos en els darrers cursos de secundària i en la selectivitat. Els programes publicats al DOGC per a tercer de BUP i COU i per al batxillerat LOGSE és compleixen molt menys que la previsió d'allò que es pot demanar en l'examen de selectivitat (única prova externa al llarg del sistema escolar, a excepció del MIR).

Les experiències de països del nostre entorn europeu (almenys dels que tenen major experiència en aquest àmbit) ens demostren un cop més la solidesa dels organismes encarregats de fer aquesta tasca com també la preparació dels seus experts. Tanmateix, consultar el projecte INES (Indicadors Internacionals sobre els Sistemes Educatius) de l'OCDE és un bon mitjà per comprovar l'abast i la complexitat tècnica del tema que ens ocupa i els reptes que tenen al davant els experts que ho dirigeixen.

Un tercer principi fonamental és tenir en compte en tot moment les característiques pròpies de qualsevol sistema educatiu a l'hora d'avaluar-lo. Així, doncs, hi ha dos elements que s'han de tenir molt presents quan duem a terme aquesta tasca. El primer aspecte és que les parts del sistema educatiu no són entitats aïllades unes de les altres sense cap relació. Al contrari, les parts són enormement interdependents i el desconeixement d'aquest principi ha comportat importants fracassos en les reformes educatives. El segon aspecte és que tot sistema educatiu s'ha d'interpretar en un context molt determinat que l'envolta (context polític, cultural, històric, social, econòmic...).

Fer una avaluació del sistema educatiu desconeixent aquests dos aspectes fonamentals del seu funcionament suposa caure en diversos tipus de parany: avaluar una etapa del sistema educatiu sense tenir present l'anterior, desconèixer els elements explicatius d'allò que estem analitzant perquè es troben en la perifèria del nostre objecte d'estudi, valorar uns resultats concrets sense tenir en compte els elements contextuais que serveixen per interpretar-los, etc. En definitiva, avaluar els sistemes educatius suposa conèixer bé els elements clau del funcionament dels mateixos.

Un quart principi també molt important a l'hora de plantejar-se com avaluar el sistema educatiu és que aquesta tasca no pot ser contemplada exclusivament des de la perspectiva interna del sistema. Aquesta visió dels mateixos actors o agents educatius del sistema és del tot imprescindible, però, en tot cas, insuficient. No podem pensar que un sistema educatiu funciona bé només perquè els membres de la comunitat educativa ens ho diguin. En aquest sentit, cal conjugar aquesta avaluació interna amb una avaluació externa, realitzada a partir de les opinions i els punts de vista de persones alienes al sistema educatiu però que reben les conseqüències del seu tipus de funcionament.²⁹ No s'ha de perdre de vista en l'avaluació del sistema educatiu que aquest no és àmbit exclusiu del sector educatiu, ja que el seu impacte el sobrepassa per convertir-se en un *affaire social* que implica el conjunt de la població.

Un altre principi a aplicar a l'hora de dissenyar com avaluar el sistema educatiu és que aquesta avaluació ha de poder ser emprada amb diferents finalitats. Així, per exemple, ha de permetre un cert grau de comparació amb països del nostre entorn europeu a fi de poder saber el grau de similitud o les diferències que tenim amb aquells que compartim un mateix projecte polític, econòmic, etc.

²⁹ Com es pot observar, cal no confondre *l'avaluació interna i externa del sistema educatiu amb la dels centres educatius*. El referent és diferent i, en conseqüència, és raonable que l'Ordre de 20 d'octubre de 1997 (DOGC, 5.11.1997) estableixi que l'avaluació externa als centres escolars la faci la Inspecció.

Igualment el model que dissenyem ha de tenir en compte, ja des de bon començament, la possibilitat de dur a terme no només estudis transversals aplicats en un moment determinat sinó també estudis de caire longitudinal que permetin donar una certa visió evolutiva sobre el funcionament del sistema educatiu al llarg dels anys.

Tanmateix, tal com s'apuntava en paràgrafs anteriors, l'avaluació del sistema educatiu té destinataris diferents, amb preocupacions diverses envers el sistema educatiu,³⁰ i amb un grau de capacitació tecnicopedagògica també distinta. És per això que les dades que es requereixen poden ser diferents segons els interessos del col·lectiu de referència.

En definitiva, encara que el compliment d'aquest principi de *finalitat diversa* de l'avaluació és de difícil aplicació, s'ha de mirar d'aconseguir amb el màxim d'aprofundiment possible.

Un darrer principi que l'avaluació del sistema educatiu ha de respectar és que la seva aportació és, bàsicament, de caire global. Òbviament, és difícil (per no dir impossible) donar aquesta perspectiva sense parcialitzar mínimament la realitat educativa. En tot cas, és important no conformar-se amb una visió del sistema educatiu com una suma de parts, sinó aportar un tipus d'anàlisi més holística.

4. Aspectes tècnics a considerar en l'avaluació del sistema educatiu. Els indicadors

Referir-se a aspectes de tipus tècnic de l'avaluació del sistema educatiu obliga a abordar la construcció d'un bon sistema d'indicadors. És inqüestionable la seva bondat en la mesura que ens permet tenir un sistema estable i fiable d'informació. Sense esgotar altres possibles accions per avaluar el sistema educatiu, els indicadors constitueixen el nucli estable del mateix. És per aquest motiu que passo seguidament a exposar breument alguns dels seus trets fonamentals.

En el context del països desenvolupats l'OCDE va ser la primera organització internacional que va endegar un gran projecte que servís de base per fer comparacions entre sistemes educatius dels seus països membres. Al 1986 va iniciar la seva tasca des del CERI (*Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement*) amb un projecte que arriba fins als nostres dies, anomenat INES. La tasca feta fins al moment ha estat de gran qualitat, amb nombrosos estudis dels quals destaquen per la seva difusió els famosos estudis anomenats *Education at a Glance*.³¹ És interessant destacar que en l'actualitat són nombroses les institucions de tot el món que prenen com a referència els estudis d'avaluació del sistemes educatius fets per aquest prestigiós organisme internacional. És per aquest motiu que crec

³⁰ Sembla obvi que, tot i que el conjunt de la comunitat educativa s'interessa perquè el sistema educatiu funcioni bé, els interessos i les necessitats de cadascun dels estaments són legítimament diferents. Així, per exemple, l'Administració educativa pot estar més interessada en aquells aspectes que permeten una millor presa de decisions en la política educativa, mentre que els pares i mares poden estar més interessats pel funcionament real del seu centre i d'unes etapes educatives concretes. Ambdues perspectives han de ser respectades.

³¹ La bibliografia produïda per l'OCDE sobre aquesta temàtica és molt àmplia i tracta des d'aspectes més teòrics sobre com fer l'avaluació dels sistemes educatius fins a d'altres de caire més aplicatiu sobre avaluació d'aspectes concrets del sistema educatiu (rendiment escolar dels alumnes, finançament, analfabetisme, ensenyament superior, ensenyament obligatori, ensenyament secundari...).

interessant apuntar alguns elements clau que s'utilitzen, des del punt de vista tècnic, als indicadors de l'OCDE:

- Tenen un fort component estadístic, però això no els impedeix abordar aspectes qualitatius del sistema. Un bon exemple d'això va ser l'estudi que es va realitzar sobre els processos de presa de decisions a catorze països de l'OCDE a fi de mesurar el seu grau de descentralització (OCDE, 1995).³² No és d'estranyar, doncs, que ja a la meitat del noranta es creés dins l'OCDE la *Unitat d'estadístiques i d'indicadors d'ensenyament*.
- Respecten força les propietats de tipus tècnic que han d'acomplir els indicadors: fiabilitat, validesa, exactitud, comparable (OCDE, 1992, 12)
- Incorporen al seu sistema d'indicadors els que obtenen d'altres organitzacions de prestigi en determinats àmbits del sistema educatiu. Així, per exemple, els que obtenen la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) i la IEAP (*International Association for Educational Progress*) per avaluar el rendiment dels estudiants.³³ No obstant, cal dir que la tendència de l'OCDE és assumir ella mateixa l'elaboració d'aquests indicadors, com també l'obtenció de les dades, sense haver de recórrer a altres institucions i organismes. Una bona mostra d'aquest fet és l'aprovació l'any passat del projecte PISA, destinat, precisament, a cobrir el dèficit que tenia l'OCDE envers els indicadors de rendiment escolar dels alumnes.
- En els seus estudis sempre expliquen detalladament el sistema emprat per a calcular l'indicador, així com el procés seguit per a l'obtenció de les dades corresponents. Tanmateix, indiquen les seves limitacions i les precaucions en la seva interpretació. Podem referir-nos a una pràctica força transparent a l'hora d'explicar el suport tècnic emprat.
- Dissenyen un sistema d'indicadors que permet complir bona part dels principis enunciats amb anterioritat: visió holística del sistema (sense perdre la possibilitat de fer estudis sectorials del mateix), relació amb el context, comparabilitat internacional i permissivitat d'estudis longitudinals.
- Tendeixen a col·laborar des del punt de vista tècnic amb altres organismes internacionals (com per exemple la UNESCO i l'Oficina d'Estadístiques de la Unió Europea) a fi de millorar les definicions dels indicadors i l'aplicació de controls de qualitat sobre els mateixos. Tanmateix aquesta col·laboració els permet recollir certes dades conjuntament.

D'altres organismes internacionals han fet avenços significatius en l'elaboració de sistemes per avaluar els sistemes educatius. La publicació dels famosos estudis *Las cifras claves de la educación en la Unión Europea* són un exemple més d'aquest fet. No obstant, considero que el que s'ha apuntat, en síntesi, de l'OCDE és prou significatiu com per cloure l'aspecte relatiu al sistema d'indicadors.

Una qüestió diferent són aquells altres elements de tipus tècnic que cal plantejar-se a l'hora d'avaluar el sistema educatiu. És evident que aquesta avaluació ha d'anar més enllà del

³² Els resultats d'aquest estudi van ser, des del meu punt de vista, decebedors perquè van mostrar una imatge del grau de descentralització de certs països (com França o Espanya) força allunyada de la realitat. En tot cas, aquesta és una qüestió de tipus tècnic que ens allunyaria del tema que estem tractant.

³³ La IEA va ser famosa per la publicació, a finals de l'any passat, del conegut estudi TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*).

sistema d'indicadors i, per tant, existeixen altres fonts d'informació i diagnòstic del sistema que poden ser extraordinàriament útils.

El cos dels inspectors és una d'aquestes fonts. Propers a la realitat dels centres i en contacte amb els directors i el professorat dels mateixos són una eina de primer ordre per contribuir a l'avaluació del sistema. Les dades recollides per ells, les seves opinions sobre la realitat dels centres escolars i sobre el lligam entre aquestes centres i l'Administració educativa, són aspectes valuosos per poder fer una acurada avaluació del sistema educatiu. Òbviament també es pot plantejar l'existència d'un grup d'inspectors encarregats de forma gairebé exclusiva d'aquesta tasca (a l'estil del *Her Majesty Inspectorate* anglès). En tot cas, aquest és un model que no s'ha estès al conjunt dels països del nostre entorn europeu.

D'altra banda, les associacions de professors i de pares constitueixen una altra de les fonts d'informació i diagnòstic del sistema educatiu. La consulta a aquests sectors de la comunitat educativa, bé a través dels seus representants, bé directament a ells mateixos, respecte als seus punts de vista sobre el sistema, les seves vivències, necessitats, inquietuds... són elements fonamentals per poder tenir una apreciació al més aproximada possible de com funciona el sistema educatiu. El mateix Consell Escolar de Catalunya fa ben segur aportacions interessants en aquest sentit.

La creació de comissions específiques per estudiar aspectes problemàtics del sistema educatiu pot ser una altra font molt interessant per avaluar-lo. Així, per exemple, és normal que els països capdavaners de l'educació a Europa hagin creat comissions nacionals per l'anàlisi dels currículums escolars, atesa la preocupació generalitzada envers la saturació de continguts a impartir als centres escolars i la necessitat d'una selecció acurada dels mateixos. El nostre país té diversos exemples sobre el tema. En tot cas, cal dir que si aquestes comissions han de servir per fer realment l'avaluació més objectiva possible d'un aspecte del sistema educatiu, és imprescindible que tinguin una nítida *orientació tècnica* no contaminada per representacions polítiques i/o corporatives.

Les universitats i els seus investigadors són, igualment, una font gens menyspreable d'ajuda en l'avaluació del sistema educatiu. Cal optimitzar esforços i, en aquest sentit, la col·laboració amb els diferents grups d'investigadors és quelcom que el nostre país no pot obviar a l'hora d'abordar aquesta tasca.

Tota aquesta feina pot abocar en una dispersió notable d'informacions i, per tant, de pèrdua de qualitat de l'avaluació si no hi ha una oficina encarregada de coordinar almenys una bona part d'aquest esforç. Oficina que, d'altra banda, ha de gaudir del prestigi que atorga *la independència política i la preparació tècnica* dels seus components, tal i com s'apuntava en un apartat anterior. Així es veu en tots aquells països on es donen aquestes dues condicions.³⁴

³⁴Una bona anàlisi sobre la necessitat que existeixi "credibilitat" en l'avaluació del sistema educatiu ho podem trobar a E. House (1998).

5. L'avaluació del sistema educatiu i l'Administració educativa

La relació entre l'avaluació del sistema educatiu i l'Administració educativa ha estat i continuarà sent estreta durant anys en els diferents països europeus. Vinculada principalment a la presa de decisions, l'avaluació del sistema educatiu ha estat sovint considerada una eina per orientar, des de l'Estat, el sistema educatiu envers la direcció volguda. Aquest fet ens porta a plantejar-nos fins a quin punt a un *model d'Administració educativa* concreta li correspon un *model específic d'avaluació del sistema educatiu*. És a dir, hauria de ser diferent el model d'avaluació en un sistema centralitzat que en un sistema descentralitzat? La resposta és, sens dubte, sí.

En el marc d'una política centralitzada en educació, l'avaluació del sistema educatiu serveix per “controlar” que els requeriments establerts pels òrgans del govern central és compleixen adequadament. Estaríem davant els sòlids arguments que l'Estat ha de ser el *guaita* de tot el que s'esdevé en el seu territori i ha de garantir la igualtat de processos i resultats educatius entre els ciutadans sense distinció de classe social, regió, gènere... L'avaluació del sistema educatiu es converteix així en una eina poderosa per aconseguir aquest objectiu.

D'altra banda, si ens referim a una política educativa força descentralitzada, el primer obstacle a superar és si ens podem referir a un sistema educatiu o si per contra ens referim a diversos sistemes educatius.³⁵ Resolt aquest primer dilema, és evident que aquí l'avaluació pren més sentit des de la perspectiva de proporcionar informació a les diferents administracions educatives descentralitzades amb l'objectiu que la seva presa de decisions autònoma sigui més sòlida. L'avaluació del sistema educatiu es realitza, llavors, més en un clima de col·laboració per la millora dels diferents sistemes que no pas de control. Seria una posició equivalent a la que pren l'OCDE respecte als països que participen en el seu projecte INES. No es tracta tant de controlar què fan com de donar referents de quines són les tendències que apunten la majoria de països desenvolupats.

Òbviament, les polítiques educatives aprofiten els arguments positius d'un o altre model, però en tot cas vull destacar que el model d'administració educativa condiona el model d'avaluació del sistema educatiu. *Ha d'existir coherència entre ambdós models.*

Hi ha una segona qüestió que considero important donar a conèixer; es tracta dels diferents usos que pot fer l'Administració educativa de l'avaluació del sistema educatiu. Aquests són, en concret, els següents:

- Ajuda a reflexionar, tant sobre l'*eficàcia* com sobre l'*eficiència* del sistema educatiu. Aquest és un marc de referència imprescindible per saber la situació actual del sistema.
- Permet comparar amb altres sistemes educatius estrangers i, en conseqüència, situar-nos envers un referent de certa validesa, especialment si aquests països constitueixen un referent significatiu per a nosaltres.

³⁵ Un bon exemple que a l'Estat espanyol encara estem en el marc d'un únic sistema educatiu és l'avaluació feta per l'INCE. És evident que el contingut de moltes de les preguntes plantejades a les diferents parts de l'estudi implica que existeix *un marc legal* educatiu força comú a tot el territori espanyol.

- És un instrument molt útil per donar comptes als ciutadans del processos que es donen al si del sistema educatiu, i dels resultats que s'obtenen amb els recursos disponibles.
- Fonamenta la presa de decisions, especialment en moments de reforma i innovació dins el sistema educatiu.
- Possibilita supervisar un sistema educatiu descentralitzat, sobretot quan des de les administracions centrals hi ha un cert grau de malfiança envers les possibilitats de desplegar un bon sistema educatiu per part d'entitats administratives inferiors.
- Ajuda a promoure la innovació al si dels centres educatius.³⁶

De totes aquestes utilitats de l'avaluació del sistema educatiu n'hem tingut diversos exemples en els darrers mesos. Així, per exemple, el darrer i polèmic estudi de l'INCE (en el qual hi han participat diferents Comunitats Autònomes com Catalunya) s'ha intitulat "Diagnóstico general del sistema educativo", precisament intentant respondre amb el títol a la voluntat de fer una adequada fotografia del sistema per poder prendre decisions.

D'altra banda, l'estudi realitzat per Bisquerra i Martínez (1998) per encàrrec del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, posa èmfasi en el diagnòstic del clima escolar en els centres educatius, però hi afegeix una sèrie d'estratègies per millorar, dins dels mateixos centres, la seva situació. En aquest sentit, es pot dir que és una eina d'ajuda directa al canvi i a la innovació.

Cal dir, tanmateix, que algunes d'aquestes utilitats són controvertides en la seva aplicació. Així, en el cas espanyol, quan es diu "supervisar el sistema educatiu descentralitzat" pot implicar un procés maximalista o minimalista de control per part del *Ministerio de Educación y Cultura* d'allò que fan les diferents Comunitats Autònomes.

En tot cas, tal com s'apuntava amb anterioritat, cal ser molt conscient que avaluar el sistema educatiu vol dir tenir informació de primera mà sobre el sistema i, en conseqüència, tenir a l'abast el control i l'orientació del mateix. En aquest sentit, el professor Kogan és molt il·lustratiu quan assenjala com es pot exercir aquest poder per part de l'Administració educativa:

- Proporcionant, bàsicament, les dades més positives que s'han obtingut. Es tractaria de transmetre la idea que "tenim el millor sistema educatiu possible".
- Proporcionant, de forma equilibrada, tant els aspectes positius com negatius del sistema, aportant una visió crítica al mateix.
- Aportant, especialment, aquells elements més perniciosos del sistema educatiu a fi d'abocar la població i els professionals de l'educació a un canvi global del sistema (Kogan, 1996,45).³⁷

³⁶ Aquests arguments també han estat emprats per justificar la participació d'Espanya en el projecte PISA (Programme for Indicators of Student Achievement) de l'OCDE.

³⁷ Tant la primera com la tercera posició vénen a ser perniciosos pel sistema perquè estan fonamentades en una clara intencionalitat política partidista. La primera és pròpia de societats ideològicament conformistes. La tercera és clàssica en països que tenen poca tradició en el *consens democràtic* envers el sector educatiu (i d'altres sectors nuclears per a la societat).

6. L'avaluació del sistema educatiu i el professorat

Al meu entendre, un dels aspectes fonamentals de l'avaluació del sistema educatiu és la seva relació amb el grau de professionalitat del professorat. Partint del principi —fins ara indiscutible— que una de les peces clau pel bon funcionament de l'educació en un país és el seu personal docent, és obvi que la manera que aquest assumeixi el procés d'avaluació i els seus resultats redundarà en el seu èxit posterior.

Es pot afirmar amb claredat que en la mesura que el grau de competència professional del professorat és més elevat, l'avaluació del sistema educatiu es fa més aprofundida i la recepció dels resultats per part del cos docent és més positiva. La raó d'aquest fet pot ser doble; en primer lloc, a major competència professional més seguretat personal en l'exercici de la professió; en segon lloc, la creença que la docència i educar bé els infants i els joves és una qüestió bàsicament professional que comporta que es valori també el tractament professional de l'avaluació del sistema educatiu i les seves aportacions positives. En la mesura que es consideri que és només un “art” o “tenir un do especial”, més resistència s'oposarà al fet que la tasca pugui ser avaluada professionalment —ni que sigui, només, de forma indirecta.

L'avaluació del sistema educatiu i l'increment de la competència professional dels professors es poden considerar, en aquest sentit, dues tendències paral·leles.

Restava en tot cas plantejar-se quin hauria de ser el rol que hauria de tenir el professorat en tot aquest procés. Aquí entenc que s'hauria de ser, un cop més, escrupolós amb els principis enunciats abans sobre com s'ha de fer l'avaluació del sistema educatiu. S'ha assenyalat, llavors, la necessitat que els experts que duguin a terme aquesta avaluació gaudeixin de la competència tecnicopedagògica imprescindible. És per aquest motiu que entenc que un bon professor o director d'un centre no ha de ser necessàriament un bon avaluador del sistema, atès que les competències que s'han d'exigir a un o altre són diferents.

Una qüestió diferent és si els professors han de participar en l'avaluació del sistema. És obvi que si volem tenir informació de primera mà sobre *l'estat de salut* del sistema, comprendre els factors explicatius de la seva situació actual i esperar que els professors facin seves les anàlisis i incorporin processos de millora en la seva pràctica diària, han d'estar-hi implicats des del primer moment. Així, doncs, la seva consulta sobre el disseny general de l'avaluació del sistema educatiu, sobre aspectes concrets de funcionament del sistema educatiu i sobre l'ús que s'ha de fer de la informació obtinguda constitueixen aspectes fonamentals a tenir en compte.³⁸

Precisament sobre aquest darrer aspecte és on es dona una major controvèrsia perquè, tal i com es pot suposar, el poder que atorga fer l'avaluació del sistema i la informació que se'n deriva es pot exercir de maneres ben diferents. La qüestió, però, és encara un xic més

³⁸ Un dels errors més importants del període conservador anglès, anterior a l'actual govern laborista, va ser aprofitar una feblesa evident de les organitzacions de professors per impulsar mesures de canvi en la tradicional avaluació del sistema educatiu. En aquest sentit, es pot afirmar que, tot i que certes mesures es poguessin considerar encertades, el moment no va ser gens oportú. Ara una part molt important d'aquestes mesures les ha mantingut el govern del primer ministre Tony Blair però, per contra, amb un contacte molt més fluid amb els sindicats i les organitzacions de professors.

complicada, perquè l'avaluació del sistema inclou, com no podia ser d'una altra manera, l'avaluació general del professorat.³⁹ Sembla evident que, davant d'uns hipotètics resultats decebedors envers el personal docent, les mesures coercitives per procurar una millora d'aquest col·lectiu professional no són per si mateixes garantia d'èxit i canvi positiu. Tanmateix, mostrar uns bons nivells de qualitat docent i premiar el col·lectiu en funció d'això tampoc és una garantia de consolidació de la millora aconseguida. Possiblement, una elevada competència professional de la tasca docent, juntament amb una participació activa en l'avaluació del sistema educatiu, com també mesures de millora consensuades amb la resta d'estaments de la comunitat educativa pressuposa un ús racional dels resultats de l'avaluació del sistema educatiu. Les mesures incentivadores i de suport a la pràctica pedagògica ben feta són, sovint, la millor garantia d'èxit.

7. L'avaluació del sistema educatiu i la ciutadania

L'avaluació del sistema educatiu també adquirirà característiques diferents segons el grau de participació i intervenció que tingui la ciutadania en les institucions socials. El major o menor pes del que s'ha anomenat *societat civil* repercuteix en la manera com s'entén que s'ha de dur a terme aquesta tasca.

Així, societats acostumades a l'exigència democràtica que les institucions i els sistemes han de funcionar adequadament i que hi ha responsables al darrera dels seus èxits o fracassos, són molt més propenses a considerar que l'avaluació del sistema educatiu ha d'assumir la funció de *donar comptes a la ciutadania* d'allò que s'està fent. Això no vol dir, no obstant, que en aquest tipus de societat es deixin de complir altres funcions (*de diagnòstic*, per exemple). Des del meu punt de vista, aquest major control dels poders públics i privats (sobretot quan estan subvencionats pels ciutadans) està en relació directa amb el grau de democratització política d'un país, és a dir, a major aprofundiment democràtic, més transparència dels *affaires* públics i, per tant, més possibilitat de control ciutadà.

Hi ha una altre aspecte que voldria considerar. Avaluar el sistema educatiu suposa també que la ciutadania es plantegi explícitament quin és el model de sistema educatiu que vol per al seu país i quin és el pes específic que creu adequat atorgar al sector educatiu. Segons el meu parer, aquest és un dels aspectes més interessants de l'avaluació del sistema educatiu. Així, per exemple, el diagnòstic del sistema educatiu dut a terme per l'INCE a començament d'any va suscitar debats i intercanvi d'opinions tant entre els experts com entre la població en general. Deixant de banda consideracions de caire polític, sobre la conveniència o no d'aquest estudi, el cert és que com a mínim ha tingut de bo que ha situat el debat educatiu en primer ordre —ni que fos per uns quants dies.

El cert és que no hem arribat als nivells de preocupació i debat sobre qüestions educatives que han aconseguit altres països del nostre entorn europeu. Crec que estem encara en una fase —que per sort anem superant— en la qual encara es deixa massa el model educatiu en mans dels professors, sense gaire debat ciutadà sobre el mateix. L'avaluació del sistema

³⁹ Tal i com es pot suposar, no es tracta d'incloure l'avaluació específica de cadascun dels professors que participen al sistema, sinó de prendre el pols a la situació general del mateix.

educatiu duta a terme de forma periòdica i amb una clara intencionalitat d'aportar a la ciutadania reflexions sobre l'educació esdevé en un instrument molt útil de participació ciutadana i d'implicació en el sector educatiu. Possiblement, la participació dels pares en els centres escolars i dels ciutadans en general en els *affaires públiques* milloraria si promoguéssim estudis i informes d'avaluació del sistema educatiu a l'abast de tothom.

8. L'avaluació del sistema educatiu i les proves de rendiment escolar

No voldria tractar l'avaluació del sistema educatiu sense fer una breu referència a un dels aspectes que més polèmica crea i continuarà creant en els propers anys. Avaluar el sistema vol dir avaluar les diferents parts que el componen des d'una perspectiva més global però, en tot cas, inclou avaluar els resultats que s'obtenen. Entre aquests, uns dels que tenen major impacte en les societats actuals és el referit al grau de rendiment escolar dels nostres alumnes. Potser perquè són un tipus de resultats del sistema més fàcils de mesurar, o perquè tenim encara una visió excessivament academicista de l'escola, el cert és que avui dia continua sent una font de preocupació i interès per a la majoria de la població. La discussió sobre si els nivells educatius baixen o pugen amb el pas dels anys, o el debat social que hi ha al voltant de les notes de selectivitat, constitueixen tant sols indicadors de quelcom molt present en tots els països europeus.

L'estudi de l'INCE al qual feia referència abans ha tornat a posar de manifest aquest fet. Així, si ens hi fixem, el que més s'ha destacat de l'informe ha estat la part referida als continguts adquirits pels alumnes en diferents matèries ("resultats escolars") elaborada per la Comissió 1. Al contrari, els resultats obtinguts per la resta de comissions han passat molt més desapercebuts (plans d'estudis i mètodes d'ensenyament, funcionament dels centres, funció docent, i context socioeducatiu escola i família), tot i ser d'importància extraordinària.

El mateix estudi del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu que esmentava anteriorment, tot i tenir una certa repercussió en alguns mitjans de comunicació, no va ser comparable a la que va tenir l'INCE, possiblement perquè tractava un tema concret que té més a veure amb el funcionament dels centres —el clima escolar— i no tant amb el resultat dels estudis.

Aquesta preocupació de la població obliga a emprar les proves de rendiment escolar com una eina important per avaluar el funcionament del sistema educatiu, tot i que s'ha de ser molt conscient que els resultats que s'obtenen d'un sistema educatiu van més enllà del que poden mesurar aquest tipus de proves. Reduir l'avaluació del sistema educatiu, exclusivament, a l'avaluació dels rendiments escolars seria un reduccionisme pedagògic inacceptable.

D'altra banda, hem de tenir present l'ús que poden fer els mitjans de comunicació d'aquests resultats. Com qualsevol notícia, aquesta pot ser presentada per provocar titulars sensacionalistes, buits de continguts seriosos. Tanmateix, ens podem trobar amb la situació ben contrària. En tot cas, proporcionar a la població els resultats generals de les proves de rendiment escolar, com de qualsevol altre fet educatiu, suposa proporcionar al "lliure mercat" dels mitjans de comunicació el material adient per fer usos diferents del mateix (amb tot allò

que té de positiu i negatiu). Tenim exemples molt significatius a Anglaterra, on els diferents diaris del país plasmen de forma ben diferent aquests resultats. Per exemple, una comparació entre l'ús que fa dels resultats el diari *Times* i l'ús que en fa el diari *Sun* ens condueix a pensar si realment les fonts originàries eren les mateixes perquè el resultat final és ben diferent. Tot i així, cal pensar un cop més en el beneficiós debat social que aquests informes provoquen entre la població.⁴⁰

A manera de resum, voldria apuntar seguidament alguns dels avantatges i inconvenients que tenen aquestes proves de rendiment escolar per l'avaluació del sistema educatiu. Com es podrà observar, el tema resta obert i és erroni plantejar-ho des de postures maximalistes.

Entre els avantatges que aporten aquestes proves de rendiment hi ha el fet que proporcionen informació sobre un aspecte fonamental del sistema educatiu. És evident que els centres escolars no han renunciat encara a aconseguir que els seus alumnes adquireixin tot un seguit de continguts i habilitats de tota mena (cognitives, entre d'altres). Sembla tanmateix que aquesta és la funció bàsica que atorga la població als centres escolars; així, doncs, aquestes proves poden ser un ajut per donar resposta a aquesta funció.

Igualment, i de forma similar al que passa amb l'avaluació del sistema educatiu, l'aplicació d'aquest tipus de proves i la difusió posterior dels resultats provoca un replantejament de quin és el tipus de resultats que s'espera dels centres i, per tant, la possibilitat de fer canvis curriculars d'acord amb allò que es consideri més adient. Al meu entendre, a Catalunya i al conjunt de l'Estat espanyol hi manca una reflexió i una revisió en profunditat dels currículums actuals a fi d'ajustar teoria i realitat. Si més no, és significativa la distància que existeix entre el que indica la legislació (per exemple, els objectius terminals a aconseguir pels alumnes en determinades matèries de batxillerat) i el que després es dona en la pràctica concreta dels centres.

En el supòsit que els resultats es fessin públics "centre per centre" es podrien trencar certs mites sobre centres bons o dolents. És manifest que hi ha centres escolars a Catalunya que utilitzen els percentatges d'aprovat a la selectivitat com un gran argument per demostrar que funcionen força bé. Avui dia, utilitzar el fet que el 90% d'alumnes d'un centre concret aproven la selectivitat no indica gairebé res, perquè aquest és també el percentatge global a Catalunya. Possiblement, ens enduríem més d'una sorpresa si es fessin públics els resultats centre per centre, ja que alguns d'ells alterarien de forma notable la imatge que la població té d'ells (tant a favor com en contra).

Les contrapartides de les proves de rendiment escolar són també evidents. D'una banda, aquests tipus de proves no poden mesurar tot un seguit d'aspectes que incideixen de forma significativa en la qualitat del sistema educatiu. Avaluar només els rendiments escolars com a resultats del sistema educatiu suposa transmetre a la població una idea exclusivament

⁴⁰ Un bon exemple d'aquesta preocupació per l'educació i la seva penetració en els debats al si de la societat és el pes específic que tenen les propostes educatives en els programes electorals dels partits polítics. Així, un dels temes de confrontació política preelectoral més importants que hi ha hagut en aquesta dècada a Anglaterra ha estat l'educació. Situació ben diferent a la que es dona al nostre país, on les propostes educatives dels diferents partits polítics tenen un ressò mínim entre la població.

“instructora” del que fan els centres escolars. Per aquest motiu, cal no magnificar-les i, en tot cas, aplicar-les amb altres tipus d'instruments complementaris que permetin tenir una visió més aprofundida del sistema.

La informació referida a resultats escolars sempre pot donar lloc a certes interpretacions errònies o confusions si no va acompanyada d'una explicació adequada. La mateixa experiència en els centres escolars, quan es donen les notes als alumnes i als pares, és un bon exemple del que acabo de dir. Quan això es fa de forma generalitzada, estandarditzada i externament als centres, la informació encara pot ser més mal interpretada, i fins i tot manipulada.⁴¹ La manca d'una adequada conceptualització de les dades, no tenir en compte l'existència d'un cert marge d'error i no proporcionar una visió general i continuada del fenomen (sense ressaltar en excés la importància de determinats detalls, tot i ser molt “sensacionalistes”), constitueixen algunes de les errades més significatives que es poden cometre.

Per acabar, s'ha de ser molt conscient que atorgar un major o menor pes específic a una matèria o conjunt de matèries en unes proves de rendiment condiciona notablement la importància que després es donarà a aquestes matèries en el currículum escolar impartit dins els centres. Aquest fet és més manifest quan es repeteix de forma continuada any rera any, aconseguint que al si dels centres es visquin determinades assignatures com “maries” i d'altres com “les veritablement importants”.⁴²

9. El futur de l'avaluació del sistema educatiu

Apuntar quin serà el futur de l'avaluació del sistema educatiu pot ser una tasca atrevida, a menys que observem quines són les tendències que sobresurten als països del nostre entorn i les adequem a l'entorn català.

Una primera consideració que es pot fer és que la pròpia inèrcia d'avaluar el sistema educatiu que hi ha al conjunt de països desenvolupats no s'aturarà, almenys en els propers anys. L'aportació fonamental del sector educatiu a la construcció d'una societat més justa, més igualitària, econòmicament més desenvolupada i més participativa ens condueix a tenir cura de l'orientació que el sistema educatiu pren; d'aquí la necessitat més manifesta d'avaluar-lo d'una manera constant.

En segon lloc, la comparació del nostre sistema educatiu amb d'altres és una pràctica ja molt comuna, no només perquè som immersors en un projecte polític sòlid com és la Unió Europea, sinó perquè cada cop és més real el principi d'interdependència a nivell mundial entre els països. L'avaluació del nostre sistema educatiu és tan sols una etapa més en aquest procés de comparació amb altres sistemes educatius.

⁴¹ Hem tingut força exemples d'aquest fenomen amb l'ús que determinats mitjans de comunicació de Catalunya i de fora de Catalunya han fet de les dades dels resultats escolars de l'informe de l'INCE.

⁴² L'actual selectivitat és un bon exemple d'aquest fet. Tanmateix, cal tenir en compte que hi ha una incidència directa entre aquests tipus de proves i el model d'aprenentatge que es dona al si de les escoles (Gipps, 1998).

En tercer lloc, la complexitat de l'avaluació del sistema educatiu requereix una major diversitat metodològica que permeti mesurar amb rigor els aspectes nuclears de la qualitat del sistema. Això ens fa suposar que, en els propers anys, caldrà avançar de manera notòria en la construcció de tècniques i d'instruments que ens permetin avaluar els factors més difícils de mesurar.

Un quart aspecte a tenir en compte en el futur serà la necessitat que, al mateix temps que l'avaluació del sistema es torna una tasca més complexa, els resultats es presentin de forma útil i comprensible a la població. S'haurà de partir, cada cop més, del principi que la complexitat d'un fenomen no és excusa per no poder-lo explicar adequadament a la població.⁴³

Un cinquè element a tenir en compte és que no hi ha una tendència nítida de futur sobre el rol de l'Estat envers l'avaluació del sistema. Sembla, però, que s'apunten dues tendències que, tanmateix, no són incompatibles i que sovint els països procuren conjuminar: d'una banda, una *Administració intervencionista* sobre els centres educatius, basant-se en els resultats de l'avaluació del sistema educatiu; d'altra banda, una *Administració educativa laissez-faire*, amb un rol més aviat passiu, que aporta totes les dades a la societat civil i que considera que el mercat regularà sàviament la situació (castigant els centres dolents i premiant els centres bons).⁴⁴

Un sisè aspecte que molt probablement es posarà de manifest en el futur és que les diferències entre els partits polítics envers l'avaluació del sistema educatiu no seran tant en funció de si donen suport o no a aquesta avaluació, sinó més aviat de les propostes sobre com ho duran a terme. Les diferències seran notables, especialment, en l'ús que es vol fer de la informació obtinguda, tant envers la població com respecte als professors i els centres.⁴⁵

Aquestes són algunes de les tendències de futur que es preveuen sobre un tema tan complex com l'avaluació del sistema educatiu. No obstant, no em resisteixo a finalitzar la meva aportació sense explicar un fet ocorregut darrerament a Holanda i que entenc que pot ser un indicador il·lustratiu del camí per on poden anar certs aspectes relacionats amb el tema que he desenvolupat:

"El govern holandès realitzava, des de fa anys, avaluacions externes als centres sobre el rendiment escolar dels alumnes, com també d'altres aspectes relatius al sistema educatiu. Les demandes de ciutadans perquè es fessin públiques totes aquestes dades "centre per centre" sempre havien topat amb la negativa del Govern. Després d'una demanda presentada per un

⁴³ El dia 3 de juliol de 1998 apareixia al diari *La Vanguardia* el titular següent: "El Consejo de Seguridad Nuclear (CSN) ocultó la radioactividad de las cenizas procedentes de Acerinox." Quan un periodista va preguntar per què el CSN no havia fet públiques aquestes dades, el portaveu d'aquest organisme contestà: "Preferimos no darlos porque la terminología es complicada para la gente". Aquest és precisament l'únic argument que, en una societat democràtica com la nostra, no es pot emprar. No es pot transgredir el principi de transparència per una hipotètica ignorància de la població. Per sort, l'època del despotisme il·lustrat ja forma part del passat.

⁴⁴ *Societat, mercat i educació* va ser precisament el títol del darrer congrés de la CESE (*Comparative Education Societies in Europe*) celebrat a Groningen al mes de juliol de 1998. Allà es posà de manifest la preocupació de totes les societats europees sobre quin ha de ser el paper de l'Estat en un entorn on els principis de funcionament de mercat van guanyant força entre el sector educatiu.

⁴⁵ Sobre aquest tema es pot consultar l'interessant article de B. McGaw (1998).

diari davant els tribunals, a finals de 1997, aquests li han donat la raó i ara el Govern es veu forçat a proporcionar tota aquesta informació de forma detallada, permetent la comparació entre centres escolars" (basat en M. Fuller, 1998, 20).⁴⁶

Bibliografia

- BISQUERRA, R; MARTÍNEZ, M.: *El clima escolar als centres d'ensenyament secundari a Catalunya*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Informes d'avaluació 1. Barcelona, 1998. 119 p.
- FULLER, M.: "Taking a leaf out of Blair's book". *TES*. 27/3/1998. 20 p.
- FULLER, M.: "It could have been much worse...". *TES*. 2/1/98, p. 10.
- GARCÍA GARRIDO, J.L.: *Diccionario europeo de la educación*. Madrid: Ed. Dykinson, 1996. 647 p.
- GIL, G.; GARCÍA GARRIDO, J.L.: "La evaluación comparativa internacional de los resultados educativos de los estudiantes". A MEDINA, A. (ed.): *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED, 1998.
- GIPPS, C.: "Student assessment and learning for a changing society". *Prospects*. UNESCO. Vol. XXVIII, núm. 1, març 1998. p. 31-44.
- GUTHRIE, J.W.: "L'évolution des politiques éducatives et son incidence sur l'évaluation des systèmes éducatifs". OCDE: *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*. París: OCDE, 1996. p. 69-94.
- HOUSE, E.: "Institutional arrangements for evaluation". *Prospects*. UNESCO. Vol. XXVIII, núm. 1, març 1998. p. 109-116.
- INCE: *Diagnóstico general del sistema educativo. Avance de resultados*. Fichero en: <http://www.mec.es/ince>. 1998.
- KOGAN, M.: "Les systèmes éducatifs: comment suivre leur fonctionnement, les contrôler et les diriger". OCDE: *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*. París: OCDE, 1996. p. 27-51.
- LANDSHEERE, G.: *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Brussel·les: De Boeck Université, 1994. 189 p.
- McGAW, B.: "How can evolution contribute to educational policy? The uses of information in Australia". *Prospects*. UNESCO. Vol. XXVIII, núm. 1, març 1998. p. 117-136.
- OCDE: *Decision-making in 14 OECD Education Systems*. París: OCDE, 1995.
- OCDE: *Education at a Glance*. OECD Indicators. París: CERI/OCDE, 1992.
- OCDE: *Education at a Glance*. OECD Indicators. París: OCDE, 1997.
- OCDE: *L'investissement dans le capital humain: une comparaison internationale*. París: OCDE, 1998.
- SARRAMONA, J. (dir.): *La recerca educativa a Catalunya (1985-1995)*. Document policopiat. Barcelona, 1997.

⁴⁶Això es farà realment efectiu a partir de l'any 1999, encara que el diari *Trow*, que és qui ha guanyat al Govern davant els tribunals, ja ha publicat els primers resultats de les escoles de secundària (Fuller, 1998, 10).

**Ponència “El Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya”,
presentada per la senyora Dolors Iduarte, secretària executiva del Consell
Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya**

L'avaluació del sistema educatiu des d'una perspectiva externa és un procés relativament recent en la història de l'educació a Catalunya. La Llei 8/1983, de 18 d'abril de centres docents experimentals, (DOGC núm. 322, de 22 d'abril), va preveure ja la necessitat de procedir a una avaluació dels plans experimentals, dels seus resultats i la conveniència de divulgar-los a altres centres. Amb aquesta finalitat l'any 1989 es va crear una Comissió Tècnica d'Avaluació els objectius principals de la qual eren:

- a) detectar el grau de compliment dels objectius bàsics i dels objectius generals plantejats en el pla d'experimentació,
- b) valorar si els seus continguts donaven resposta als requeriments de la societat catalana,
- c) considerar els elements que podrien ser aplicats al conjunt del sistema educatiu.

Una vegada la Comissió va acabar la seva tasca i es van fer públics els resultats, el Departament d'Ensenyament creà, mitjançant l'Ordre de 24 de maig de 1991, el Consell Assessor per a l'Avaluació de la implantació de la Reforma Educativa a Catalunya, que va rebre també l'encàrrec d' “elaborar informes i propostes en relació amb l'evolució a mitjà i llarg termini del sistema educatiu als països europeus i amb els seus sistemes d'avaluació”.

El Consell Assessor va ser la base sobre la qual es creà el desembre de 1993 el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (Decret 305/1993, de 9 de desembre).

El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu és l'òrgan del Departament d'Ensenyament que té com a objectiu efectuar una tasca d'anàlisi i d'avaluació externa del sistema educatiu de nivell no universitari de Catalunya, en compliment de l'article 62 de la LOGSE (1990), el qual estableix que les administracions educatives de les comunitats autònomes avaluaran el seu sistema educatiu en l'àmbit de les seves competències.

El Consell té una unitat d'actuació formada per un president, sis vocals —experts en avaluació— un secretari/ària executiu/va, un equip permanent de tècnics superiors —tres en l'actualitat— i una secretària administrativa. Un nombre tan reduït de personal obliga a comptar amb un equip variable de col·laboradors externs format per professorat universitari, d'ensenyament secundari i de mestres d'ensenyament primari, en funció del nivell d'ensenyament i dels temes que es volen avaluar. Compta també amb l'assessorament d'experts d'altres països per a les avaluacions internacionals.

Les seves funcions queden recollides en el decret de creació esmentat i són fonamentalment les següents:

- Elaborar dictàmens referents a l'assoliment dels objectius fixats en la legislació vigent en matèria d'educació.

- Elaborar informes i propostes amb relació a la millora de la qualitat de l'ensenyament i l'adequació del sistema educatiu a les demandes socials i a les necessitats educatives.
- Fer estudis sobre la incidència de la implantació del nou sistema educatiu.
- Elaborar informes i propostes amb relació a la realitat i les perspectives dels sistemes educatius d'altres països i amb els seus sistemes educatius.
- Fomentar intercanvis sobre experiències anàlogues amb institucions similars d'altres països.

Aquestes funcions es concreten en actuacions en tres àmbits:

1. Avaluació del sistema educatiu de Catalunya.
2. Col·laboració en l'avaluació del sistema educatiu de l'Estat.
3. Participació en estudis de caràcter internacional.

1. Avaluació del sistema educatiu de Catalunya

A. Indicadors d'Ensenyament

L'any 1988 el Centre per a la Recerca i la Innovació Educatives de l'OCDE, va posar en marxa el projecte INES (Indicadors dels Sistemes Educatius).

Els Indicadors d'Ensenyament són dades estadístiques que es constitueixen en elements d'un sistema que respon a un model teòric o marc conceptual determinat.

L'objectiu dels Indicadors d'Ensenyament és proporcionar a l'Administració educativa una representació analítica —o diagnòstica— del funcionament del sistema, tot fent evidents, mitjançant la comparació a nivell internacional, els desajustos i els punts dèbils que poden requerir accions polítiques, puntuals o globals, per tal d'introduir-hi les correccions necessàries.

El punt de partida del projecte INES era desenvolupar indicadors de tres tipus: de resultats, de recursos i de context. Però després de nombrosos estudis teòrics i de negociacions entre els estats participants els indicadors s'han classificat de la manera següent:

- 1) Context demogràfic, econòmic i social.
- 2) Despeses, recursos i processos educatius:
 - Despeses d'educació: repartiment, despeses per alumne/a, etc.
 - Personal docent, taxa que representa en el món laboral.
 - Característiques de les preses de decisions.
- 3) Resultats d'educació: taxa d'aprovat, rendiment escolar, integració dels joves en el mercat laboral.

Els Indicadors d'Ensenyament de l'OCDE —actualment la Unió Europea i diversos països de la Unió n'estan elaborant els seus— han estat pensats per a l'avaluació externa dels sistemes educatius —el que anomenem “macroavaluació”— i la comparació internacional s'efectua a nivell d'estats.

Els Indicadors d'Ensenyament a Catalunya

Al maig de 1994, el secretari general del Departament d'Ensenyament s'interessà pel tema dels Indicadors d'Ensenyament que elabora l'OCDE. Aquest interès queda recollit en els "Objectius i Pla de Treball del Consell" (1/7/94) que es proposa:

"Elaborar un sistema d'Indicadors d'Ensenyament que doni informació sobre el grau d'eficàcia i eficiència del sistema educatiu català i que permeti la comparació estatal i internacional sobre el context, el funcionament i els resultats del sistema educatiu català."

El mateix 1 de juliol, el Dr. Octavi Fullat, president del Consell Superior d'Avaluació, va nomenar els membres del Grup de Treball que durien a terme aquesta tasca. Aquest grup es va constituir l'11 de juliol de 1994 i estava integrat per membres del Consell del Gabinet Tècnic de la Secretaria General i representants de la Inspecció i de diverses universitats de Catalunya. Pocs dies després, la Comissió Europea donà el seu vistiplau i el seu suport al projecte d'organització d'un seminari europeu —sol·licitat mesos abans— sobre els Indicadors d'Ensenyament.

Al novembre de 1994 va tenir lloc a Barcelona, organitzat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu amb la col·laboració del Col·legi de Doctors i Llicenciats i el suport de la Task Force Human Resources Education, Training and Youth de la Unió Europea, el seminari "Els Indicadors d'Ensenyament a l'Europa de les Regions". Va ser el primer seminari en el seu gènere organitzat a Europa, i era fruit alhora de l'interès del Departament en tenir un Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya comparable a nivell internacional i interregional, i de l'interès de la Comissió Europea en potenciar iniciatives regionals com aquesta.

Des de l'any 1995 el Consell elabora anualment un recull d'indicadors d'Ensenyament que permet la comparació estatal i internacional sobre el context, el funcionament i els resultats del sistema educatiu català.

L'elaboració dels Indicadors del Sistema Educatiu de Catalunya té un objectiu doble:

- A llarg termini: definir, fixar i elaborar un Sistema d'Indicadors d'Ensenyament per a Catalunya sobre la base d'un nucli d'indicadors comparables a nivell internacional seleccionats d'entre els que proposi l'OCDE i un nucli d'indicadors "interns", propis de Catalunya i, en tant que sigui possible, coordinats i comparables amb els d'altres sistemes educatius d'àmbit no estatal.
- A curt termini: elaborar els Indicadors d'Ensenyament de Catalunya, d'acord amb el model proposat pel CERI, concretat en les successives edicions d'*Education at a glance. OECD Indicators*, i d'acord amb la metodologia aplicada pel Projecte INES, amb els propòsits de:
 - familiaritzar-se amb l'instrument d'avaluació,
 - fer l'anàlisi de la disponibilitat de les fonts estadístiques de Catalunya en matèria d'educació,
 - poder comparar les dades de Catalunya amb les dels països de l'OCDE.

Les dades de resultats educatius i les de processos escolars són el fruit de les avaluacions que el mateix Consell porta a terme sobre l'alumnat, els centres i les famílies de Catalunya. Per a les dades de context, recursos i escolarització, compta amb la col·laboració valuosa de la Subdirecció General d'Estudis i Organització del Departament d'Ensenyament, de l'Institut d'Estadística de Catalunya i del Comissionat d'Universitats (Servei d'Ensenyament Universitari).

B. Informe sobre el clima escolar als centres d'ensenyament secundari a Catalunya

Aquest estudi es va plantejar com a resposta a la Resolució de 5 de febrer de 1997, signada pel conseller d'Ensenyament, en què es diu que el "Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu elaborarà un informe, i les corresponents propostes, en relació amb el clima escolar existent en els centres docents de Catalunya sostinguts amb fons públics".

Els objectius d'aquest estudi eren els següents:

- Conèixer el grau de satisfacció del clima escolar tal com és percebut pels diversos col·lectius implicats en el sistema educatiu.
- Realitzar una anàlisi diferencial de la percepció del clima segons els diversos col·lectius.
- Realitzar una aproximació als aspectes que fan possible distingir entre la percepció positiva o negativa de clima escolar. Això permet formular propostes d'intervenció per millorar el clima escolar a partir de les variables detectades.

La mostra final va ser de 1815 membres dels consells escolars corresponents a 136 centres de secundària de Catalunya.

L'informe recull una anàlisi descriptiva de les respostes dels diversos col·lectius de la comunitat educativa, representats en el Consell Escolar de cada centre, exposa les conclusions de la investigació i planteja les possibles millores que es poden proposar com a objectius. La darrera part de l'informe planteja una proposta d'intervenció que inclou un programa per millorar el clima de centre i el clima de classe i un instrument per al seu diagnòstic. Aquest programa està preparat per ser utilitzat a qualsevol centre que vulgui millorar el seu clima. És la síntesi de propostes d'actuació derivades del procés avaluatiu del clima escolar.

2. Col·laboració en l'avaluació del sistema educatiu de l'Estat

Al mateix temps que es creava el Consell Superior d'Avaluació a Catalunya i, en compliment del mateix article 62 de la LOGSE, el Govern central va regular mitjançant el Reial Decret 928/1993, de 18 de juny el "Instituto Nacional de Calidad y Evaluación".

La Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) considera com a un dels seus objectius primordials aconseguir una ensenyança de qualitat. En el títol IV, article 55, es diu que "els poders públics donaran una atenció prioritària al conjunt de

factors que afavoreixen la qualitat i la millora de l'ensenyament", i entre ells es cita "l'avaluació del sistema educatiu."

L'INCE té com a objectiu principal la realització de l'avaluació general del sistema educatiu, d'acord amb el que estableix l'art. 62 de LOGSE.

L'avaluació del sistema educatiu es realitza en dos àmbits: el que correspon a l'Estat i el propi de les administracions educatives. L'INCE, que se situa en el primer, ha d'avaluar els aspectes bàsics del currículum que constitueixen els ensenyaments mínims establerts per la LOGSE. Per altra banda, ha de contribuir a l'elaboració de sistemes d'avaluació, a la realització d'investigacions, estudis i avaluacions, a més de proposar iniciatives i suggeriments per contribuir a la millora de la qualitat de l'ensenyament.

L'INCE és també l'organisme encarregat de coordinar els estudis internacionals a Espanya. Aquestes tasques es desenvolupen en un context de col·laboració i de coordinació entre les diverses administracions educatives que formen part del Consejo Rector.

El Consejo Rector:

És l'òrgan superior de decisió de l'INCE. Està presidit pel Secretario de Estado de Educación, i integrat pel Director General de Coordinación i de la Alta Inspección, el Director General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa, el Director General de Renovación Pedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia, i per un representant de cada una de les comunitats autònomes amb competències plenes en matèria d'educació, amb rang de director general (Andalusia, Canàries, Catalunya, Galícia, Navarra, País Basc i València). El director de l'INCE actua com a secretari.

El Comité Científico:

Els treballs de l'INCE han de tenir la garantia de reunir els requisits científics i tècnics exigibles a les activitats encomanades, per això existeix el Comité Científico de caràcter consultiu format per professors i investigadors de reconegut prestigi científic i professional. Està constituït per un president i sis membres les funcions dels quals són assistir i assessorar el director i el Consejo Rector en l'elaboració dels plans d'actuació i en el desenvolupament i l'avaluació dels mateixos.

El fet que Catalunya participi en les avaluacions que l'INCE coordina ofereix alguns avantatges però també alguns inconvenients.

Els avantatges són sobretot de tipus econòmic, perquè l'elaboració dels instruments d'avaluació i la gravació corren a càrrec del pressupost de l'INCE. L'elaboració d'una avaluació representa un augment de la tasca diària del personal que treballa en cada una de les comunitats autònomes, les quals s'han dotat dels seus propis organismes per a dur a terme aquestes tasques. Ara bé, aquests organismes tenen recursos econòmics i de personal limitats i, sovint, requereixen la contractació d'alguna empresa aliena a la pròpia administració.

Els inconvenients són, però, importants. Quan es tracta d'una avaluació de tot l'Estat els criteris de l'avaluació han de ser fruit de la participació de totes les comunitats autònomes, i els resultats sovint no agraden a ningú. A més a més, s'hi afegeix un altre inconvenient: que l'Estat necessita només una mostra representativa al seu nivell, que es concreta en 150 centres però que és insuficient per a les comunitats autònomes. A Catalunya corresponen 34 centres, mostra del tot insuficient, però si la comunitat autònoma vol augmentar la mostra ha de pagar la diferència amb el seu pressupost.

Un altre inconvenient és el fet que la gravació de les dades globals i de cada comunitat autònoma es fa des de l'INCE. Les dades de cada autonomia arriben sempre quan les anàlisis generals estan ja fetes. Això vol dir que les comunitats autònomes van a remolc de l'INCE.

Avaluació de l'educació primària. Curs 1994-95

Durant el curs 1994-95, el Consejo Rector va aprovar la preparació d'una avaluació de resultats acadèmics dels nens i nenes de 7 anys que aquell curs havien ja acabat el primer cicle de l'educació primària d'acord amb la LOGSE, i de l'alumnat que cursava 6è d'EGB, és a dir, dels nois i noies de 12 anys. Aquest darrer nivell, nascut de la llei del 70, era l'últim curs que s'aplicava, per tant no s'avaluava la reforma, tan sols es volia tenir un referent per a poder avaluar els resultats acadèmics de l'ensenyament primari, quan la reforma s'hagués implantat.

Els objectius específics d'aquesta avaluació es concreten en:

- Conèixer i valorar el grau d'assoliment de les capacitats bàsiques previstes per a l'educació primària en les àrees de matemàtiques, llengua i literatura castellana i catalana, i les àrees de caràcter transversal relacionades amb el desenvolupament de la personalitat individual i social de l'alumne, tant a 6è d'EGB com a primer cicle de primària, i també en les àrees de coneixement del medi natural, social i cultural en general, i en el propi de Catalunya per a 6è d'EGB.
- Conèixer i valorar les dimensions del procés i de l'entorn educatiu amb més incidència en els resultats assolits, com la formació i les expectatives de la comunitat educativa, els mètodes i els hàbits de treball i d'estudi de l'alumnat, i el clima escolar.

La metodologia utilitzada va ser:

- 1) Localització i anàlisi de les dades secundàries o de la informació existent (informes, estadístiques, bibliografia).
- 2) Recollida de dades mitjançant l'aplicació de qüestionaris i proves, l'observació de camp (tècniques quantitatives) o entrevistes en profunditat (tècniques qualitatives).

La població implicada en el projecte va ser l'alumnat, el professorat, els pares i les mares, i els òrgans de govern dels centres. A través d'ells i des de diferents vessants es recull informació sobre els resultats educatius, la pràctica educativa, els mètodes i els hàbits de treball, el clima escolar, la dotació de recursos, les actituds i les expectatives de l'educació primària, la formació del professorat, etc.

Quant als resultats acadèmics es va intentar conèixer el grau d'assoliment dels objectius generals per a 6è d'EGB i primer cicle d'educació primària coincidint amb els mínims de l'educació primària, i el desplegament curricular que fa el Departament d'Ensenyament de les àrees ja assenyalades.

Les proves eren procedimentals. Els alumnes havien de fer ús de les habilitats i les accions bàsiques per a la resolució de problemes i de tècniques relacionades amb aprenentatges concrets.

En les proves de llengua de primer cicle es mesuraven la comprensió oral i escrita, l'expressió escrita i l'anàlisi i la reflexió. En les de 6è d'EGB, s'avaluaven la comprensió escrita, a partir de textos literaris, informatius, verbals i no verbals, i l'expressió escrita amb paraules, frases i textos.

En les proves de matemàtiques s'avaluaven habilitats o capacitats bàsiques, les estratègies o les accions que faciliten la resolució de problemes diversos i les tècniques o activitats sistematitzades amb l'aprenentatge de les matemàtiques. Les àrees de contingut avaluades varen ser números i operacions, mesura de magnituds, geometria i organització de la informació.

Diagnòstic general del sistema educatiu. Curs 1996-97

L'objectiu general del projecte era indagar sobre la situació actual del sistema educatiu i sobre el seu grau d'eficiència real, abans que les competències educatives fossin transferides a totes les comunitats autònomes. L'assoliment d'aquest objectiu comportava l'estudi de cinc punts o objectius específics:

- 1) què aprenen els/les alumnes de 14 i 16 anys,
- 2) què s'ensenya als/les alumnes,
- 3) en quina mesura afavoreixen l'Administració educativa i l'organització interna dels centres el rendiment dels alumnes,
- 4) qui ensenya als alumnes
- 5) com col·labora la societat amb el sistema educatiu.

Es preveia la constitució de cinc comissions especialitzades per estudiar cada un d'aquests punts i una comissió coordinadora encarregada d'estudiar globalment els resultats. Cada comissió estaria formada per un president designat per l'INCE i pels experts proposats per les comunitats participants en l'estudi. Els representants de Catalunya van ser nomenats pel Consell Superior d'Avaluació. Les comissions serien autònomes quant al contingut, els ritmes i la metodologia de treball i podrien comptar també amb col·laboracions externes. Catalunya, amb l'acord del Consejo Rector, va incorporar un observador a cadascuna de les comissions, que van ser els tècnics del propi Consell d'Avaluació, atès que era necessari conèixer l'evolució de l'estudi perquè l'organització del treball de camp i l'explotació de les dades de Catalunya corresponia fer-les al propi Consell.

Inicialment, es va acordar que la mostra fos representativa per a cada comunitat autònoma i perquè l'estudi pogués ser comparatiu entre comunitats. El nombre de centres proposats fou

de 150 per comunitat, tot i que aquest nombre s'ajustaria als centres existents, en funció de l'objectiu de l'estudi de cada comissió.

Respecte al pla de treball, es va prioritzar el desenvolupament de la Comissió 1 (resultats acadèmics), però totes les comissions havien d'acabar a finals de 1997, abans que fossin transferides les competències a totes les comunitats autònomes de l'Estat.

Els aspectes destacables de cada una de les comissions amb relació a Catalunya són els següents:

Comissió 1: Què aprenen els alumnes? Avaluació dels resultats acadèmics

La Comissió va avaluar el rendiment de l'alumnat de 14 i 16 anys del curs 1996/97, independentment dels estudis cursats (EGB, ESO, BUP i FP) i de la seva trajectòria acadèmica, en les àrees de llengua castellana i en matemàtiques. El Consell Superior d'Avaluació va elaborar dues proves de llengua catalana, per a 14 i 16 anys respectivament, que va aplicar als centres que tenien més d'una línia.

La selecció de la mostra dels centres va fer-se de forma aleatòria, tenint en compte la titularitat i el nombre d'habitants de les poblacions on els centres eren ubicats. La mostra de Catalunya fou de 185 centres i de 190 grups d'alumnes: 7 grups de 2n d'ESO, 71 de 8è d'EGB, 40 de 2n de BUP, 44 de 4t d'ESO i 28 de 2n d'FP.

A Catalunya la concreció dels centres i el contacte amb ells van ser realitzats pel Consell Superior d'Avaluació, i l'aplicació de les proves va ser efectuada per aplicadors externs als centres, estudiants del darrer curs de Pedagogia de les universitats catalanes, previ conveni entre el Departament d'Ensenyament i les universitats.

Una vegada recollides les dades i enviades a l'empresa gravadora, contractada per l'INCE, es va fer un primer estudi dels resultats pels membres de la Comissió. L'informe final fou elaborat per l'equip de la Universitat Complutense de Madrid que dirigia el president de la comissió.

Els resultats acadèmics de Catalunya, si bé ja els coneixíem per l'informe de l'INCE, es poden veure en l'informe que el Consell ha publicat aquest darrer mes de juliol. A més de les anàlisis de les dades, l'informe presenta conclusions i propostes de millora derivades de les anàlisis realitzades.

Comissió 2. Què s'ensenya als alumnes? Avaluació dels plans d'estudis i dels mètodes d'ensenyament

La Comissió va avaluar el currículum de l'ESO a través de l'opinió del professorat de les àrees de tecnologia, matemàtiques, llengua castellana, llengua catalana, ciències socials i ciències naturals. La tècnica emprada va ser un qüestionari, amb blocs temàtics referits als objectius i els continguts de l'ESO, el projecte educatiu i el curricular de centre, les programacions, els

materials curriculars, la metodologia a l'aula, l'atenció a la diversitat, l'avaluació, el clima a l'aula i el suport que rep el professorat.

La mostra inicial va ser de 100 centres i la real va ser de 80, amb una pèrdua del 20%. Els/les professors/es que varen contestar els qüestionaris varen ser 458.

L'explotació de les dades va ser realitzada a la Universitat de Salamanca per un equip del president de la comissió. La redacció de l'informe final també va ésser efectuada per aquest equip.

Aquesta comissió també va organitzar dues taules rodones.

El material d'aquestes taules recollit a Catalunya, juntament amb les dades dels qüestionaris serviran per a l'informe que està realitzant actualment l'equip del Consell Superior d'Avaluació i els seus col·laboradors.

Comissió 3. On i en quines condicions aprenen els alumnes?

Avaluació de la funció directiva i de la participació

La comissió es va marcar com a objectiu principal avaluar la funció directiva, la participació i la convivència en els centres que impartien ESO durant el curs 1996/97. La tècnica utilitzada per recollir informació va ser un qüestionari adreçat a alguns membres dels consells escolars dels centres i a un professor/a de cada centre que no en fos membre.

A Catalunya només es van estudiar els dos primers temes, funció directiva i participació, perquè es va considerar que el tipus de qüestionari adreçat als centres per fer l'estudi sobre convivència era poc adequat i impropï per a un centre educatiu, i perquè el Consell Superior d'Avaluació estava realitzant un estudi del clima escolar que es creia molt més important i adient. La mostra final fou de 56 centres d'ESO de la mateixa mostra de la Comissió 1.

Les dades de Catalunya serviran, un cop analitzades, per a l'informe global que, com ja s'ha dit, l'equip del Consell Superior d'Avaluació està preparant.

Comissió 4. Qui ensenya als alumnes? Avaluació de la professió docent

Es va avaluar la funció docent en aspectes com l'atenció a la diversitat, la tutoria, i l'orientació, la imatge social, la incentivació professional, les estratègies d'ensenyament-aprenentatge, la relació del professorat amb altres col·lectius i la formació inicial i permanent. Les tècniques utilitzades per recollir informació van ser: un qüestionari per al professorat d'ESO aplicat als mateixos centres de la Comissió 2, una taula rodona sobre la formació permanent i la incentivació professional. També es van encarregar informes a experts nacionals i estrangers, proposats pels membres de la comissió.

La mostra fou de 91 centres i 436 professors. Les dades van ser gravades i explotades a Madrid, així com l'anàlisi de contingut de les taules rodones. L'informe es va fer amb la participació de tots els membres de la comissió.

Comissió 5. Com col·labora la societat en el sistema educatiu?

Avaluació del context socioeducatiu

L'objectiu era estudiar la col·laboració de la societat amb el sistema educatiu: el paper de la família en l'educació i la relació entre el món laboral i el món educatiu. Tot i que el Consejo Rector va recomanar valorar especialment què demana el món laboral a un estudiant quan finalitza l'ESO i com prepara el sistema educatiu per respondre a aquestes demandes, aquests punts es van deixar de banda i es van centrar en la relació amb la família.

La metodologia de treball va consistir, en primer lloc, en fer un treball de recopilació bibliogràfica. En segon lloc, es va elaborar un qüestionari per obtenir dades sobre la família (recursos educatius, actituds i expectatives, formació en valors i participació a l'escola). L'aplicació va realitzar-se a 2.193 pares i mares de 117 centres dels mateixos alumnes que participaven en l'avaluació del rendiment escolar (Comissió 1). Un cop gravades les dades, els membres de la comissió, en grups petits, van explorar-les i analitzar-les. El president de la comissió va recollir tots els informes parcials i va redactar l'informe final.

El Consell està elaborant actualment un informe global de les 5 comissions, que esperem que pugui ser publicat la pròxima primavera. L'únic que ha estat publicat des de Catalunya ha estat l'informe de resultats acadèmics de l'alumnat de 14 i 16 anys (juliol de 1998). Les recomanacions per a la millora que aquest informe ofereix són aquestes:

- En general, caldria valorar la idoneïtat de determinats continguts en les diferents àrees de coneixement d'acord amb les prioritats educatives.
- En l'àrea de llengua s'haurien d'establir unes estratègies d'actuació comunes que fomentessin en l'alumnat el gust per la lectura, el treball amb textos literaris, el coneixement morfològic i sintàctic i el coneixement literari.
- En matemàtiques caldria fer una reflexió general sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge que se segueix en aquesta àrea.
- Les variables de context incideixen en el rendiment de l'alumnat i, en concret, la família té un paper molt important. Des de l'àmbit familiar s'haurien de promoure la dedicació habitual d'unes hores d'estudi i d'un temps moderat a la realització d'activitats extraescolars, la reducció del temps destinat a veure la televisió, les relacions socials amb les persones de l'entorn, l'hàbit per la lectura i, en general, afavorir tots aquells aspectes que motivin l'estudi en l'alumnat.
- Els recursos materials que s'utilitzen a classe incideixen en el rendiment acadèmic de l'alumnat i, concretament, l'afavoreix l'ús freqüent del llibre de text. Per aquesta raó s'aconsella fer servir recursos a classe que guiïn l'aprenentatge de l'alumnat.

- El procediment d'avaluació utilitzat hauria de ser coherent amb la metodologia d'ensenyament emprada. Per aquest motiu, caldria que el professorat reflexionés sobre els procediments d'avaluació més adients i formatius per a l'alumnat.”

3. Participació en estudis de caràcter internacional

Un dels objectius del Consell Superior d'Avaluació és elaborar informes i propostes amb relació a la realitat i les perspectives dels sistemes educatius d'altres països i amb els seus sistemes educatius. Per tal de donar resposta a aquest objectiu des de la seva creació el Consell ha tingut interès en participar en avaluacions de caràcter internacional.

S'ha pres part en estudis de l'IEA ((The International Association for the Evaluation of Educational Achievement), en treballs de l'OCDE, en projectes de la Unió Europea i en recerques de caràcter regional amb la FREREF.

Estudis de l'IEA

L'Associació Internacional per a l'Avaluació del Rendiment Escolar (IEA) es va fundar l'any 1959. És una organització que agrupa 47 ministeris nacionals, facultats universitàries de pedagogia i instituts d'investigació que cooperen amb la realització d'estudis internacionals sobre el rendiment escolar. L'IEA té la seu a La Haia (Holanda) i s'hi pot afiliar qualsevol institució que desitgi portar a terme estudis sobre el rendiment educatiu. Realitza cada decenni estudis sobre el rendiment escolar en matemàtiques, ciències, lectura i altres àrees. L'IEA ajuda els seus membres en l'àmbit del control i l'avaluació de l'educació per descriure i explicar els processos escolars referits al professorat, les aules i els estudiants.

Per què adherir-se a l'IEA? Les institucions que s'afilien a l'IEA volen avaluar els seus propis sistemes d'ensenyament i comptar amb les tècniques i el marc general per recollir i analitzar les dades qualitatives que permeten fomentar una idea de les desigualtats en els nivells de rendiment. Els membres han de complir quatre condicions:

- 1) representar a sistemes d'ensenyament globals,
- 2) tenir experiència investigadora i mantenir contactes amb professors i professionals del camp de l'educació,
- 3) estar en relació amb òrgans nacionals de finançament,
- 4) tenir experiència en treballs sobre política educativa nacional.

Obligacions derivades de l'adhesió. L'adhesió implica la participació en l'Assemblea General anual i en les reunions dels projectes internacionals en curs. Per a les despeses de l'organització es requereix una aportació econòmica destinada principalment a la Secretaria, i també al Centre Internacional que coordina un estudi determinat. A canvi, els membres reben orientació i formació en el marc dels distints estudis i materials de l'IEA.

Projectes de l'IEA en què Catalunya participa

Pre-primary Project (PPP)

El *Pre-Primary Project* és l'únic projecte d'avaluació internacional que s'ha dut a terme directament des de Catalunya amb l'IEA, i és Catalunya l'única comunitat autònoma de l'Estat que hi participa.

És un estudi comparatiu que té com a objectiu conèixer el desenvolupament de les capacitats dels infants de 4 anys i la influència que exerceixen en aquest desenvolupament la família i l'escola. Hi participen 16 països.

La metodologia utilitza els instruments d'avaluació següents:

- a) entrevista a pares i mares, i mestres,
- b) aplicació de proves de desenvolupament als infants
- c) observació directa de les classes.

En fases successives s'ha fet ja l'estudi dels nens de 4 anys, quan aquests mateixos nens en tenien 7 i actualment es prepara la tercera fase quan l'any 2.000 en tinguin 12.

L'estudi està coordinat internacionalment per la *High/Scope Educational Research Foundation*, Ysilanti (Michigan) USA. Aquesta fundació s'ocupa de la supervisió de la mostra i de l'elaboració dels instruments per a la recollida de dades, de l'organització de reunions, del procés i de l'anàlisi de les dades internacionals, i de la preparació dels informes de l'estudi internacional.

El Consell Superior d'Avaluació dirigeix, aplica les proves, fa l'anàlisi dels resultats i elabora l'informe final de Catalunya.

Reading Literacy (RL)

El projecte té per finalitat conèixer la situació de la lectura en els centres de primària i secundària. Els objectius de l'estudi són els següents: descriure de forma comparativa el nivell de competència lectora entre els diferents sistemes educatius, descriure les activitats lectores de caràcter voluntari que fan els alumnes de 9 i 14 anys, identificar les diferències que hi ha entre les diverses polítiques educatives i infraestructures assignades per a la lectura en els diferents sistemes educatius, construir proves i qüestionaris vàlids internacionalment, que puguin ser utilitzats per investigar el desenvolupament de la comprensió lectora en altres països, establir directrius que ajudin a conèixer el nivell existent en comprensió lectora.

El primer estudi es va iniciar l'any 1989 i finalitzà l'any 1992. A finals de 1989 i principis de 1990 començaren a recollir-se les dades i a fer-se les primeres anàlisis.

La coordinació internacional de l'estudi es va portar a terme pel Centre de Processament de Dades de la Universitat d'Hamburg a Alemanya.

El proper estudi sobre la Competència Lectora està previst desenvolupar-lo entre els anys 1997-2000.

Tercer Estudi Internacional de Matemàtiques i Ciències (TIMSS)

L'objectiu de l'estudi és conèixer el nivell de rendiment des alumnes, comparar els resultats entre països i tractar d'explicar les diferències observades en funció de les característiques dels sistemes educatius.

El punt de partida és la distinció de tres nivells de currículum: currículum intencionat o allò que oficialment es fixa mitjançant polítiques educatives i guies curriculars a les que es deuen ajustar els llibres de text per a la seva aprovació, allò que el professorat ensenya a l'alumnat en la pràctica o currículum impartit i allò que aprenen els alumnes o currículum aconseguit.

Les línies d'investigació són les següents:

- 1) Com varien els objectius d'aprenentatge del currículum oficial en matemàtiques i ciències d'un país a un altre i quines característiques dels sistemes educatius influeixen per a desenvolupar aquests objectius?,
- 2) Com varia la posada en pràctica d'uns països a uns altres i per què?,
- 3) Quins conceptes, processos i actituds aprenen els alumnes?,
- 4) Relacions entre el currículum i el context social i educatiu.

Entre els anys 1991 i 1995 es va plantejar una avaluació conjunta de les matemàtiques i les ciències. Es va realitzar el disseny, la construcció dels instruments del *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS). En aquest darrer projecte hi va participar l'Estat espanyol, amb alumnes de 13 i 14 anys. Catalunya només va aportar-hi dades de 22 centres escolars.

Estudis de l'OCDE (Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmics)

El juny de 1968, en el si de l'OCDE, es va crear el Centre per a la Recerca i la Innovació en l'Ensenyament (CERI). Els principals objectius del Centre són els següents:

- afavorir i recolzar el desenvolupament de les activitats d'investigació amb l'educació i emprendre, arribat el moment, activitats d'aquesta natura.
- afavorir i recolzar experiències pilot per introduir i provar innovacions a l'ensenyament.
- afavorir el desenvolupament de la cooperació entre els països membres en el domini de la investigació i de la innovació a l'ensenyament.

El Centre exerceix la seva activitat en el marc de l'OCDE conforme a les decisions del Consell de l'Organització, sota l'autoritat del secretari general i el control directe d'un comitè director d'experts nacionals, i on cada país participant hi està representat per un expert.

Per enriquir els indicadors va preparar una enquesta per a directors de primària per tal de recollir dades sobre processos educatius que va incorporar a la seva publicació *Education at a glance. OCDE indicators*. Actualment vol ampliar els indicadors de rendiment escolar i ha iniciat un projecte, el projecte PISA, amb l'objectiu d'esbrinar si l'escola prepara correctament els alumnes per fer front als reptes del segle XXI. Espanya, com a membre de l'OCDE, va participar en el primer d'aquests estudis i està participant actualment en el segon.

Enquesta per a directors de primària (1996)

L'objectiu d'aquesta enquesta va ser recollir dades sobre pràctiques educatives a centres d'educació primària, amb garanties metodològiques per tal de poder fer una comparació internacional. Els indicadors que es proposaven eren els següents:

1. Estabilitat del professorat
2. Lideratge educatiu
3. Cooperació entre docents
4. Pràctica d'avaluació d'alumnes
5. Atenció a la diversitat
6. Actitud vers la millora dels resultats
7. Implicació dels pares

L'instrument de recollida de dades fou un qüestionari de 43 ítems. La mostra aplicada a Catalunya fou de 105 centres dels quals en respongueren 90, 59 de públics i 31 de privats.

Els resultats d'aquest estudi ja s'han incorporat al recull d'indicadors d'ensenyament de Catalunya en la publicació de juliol de 1997.

Projecte PISA

És un programa internacional de l'OCDE, aprovat a finals de 1997, que es proposa fer un seguiment dels coneixements dels alumnes a l'alba del segle XXI. L'objectiu és saber si l'escola prepara correctament l'alumnat per a fer front als reptes del futur. En la seva presentació el projecte PISA vol donar resposta a la pregunta que pares, alumnat, públic en general i responsables dels sistemes educatius es plantegen sobre la necessitat de saber si els joves aconseguixen els coneixements necessaris per a esdevenir treballadors del demà, per poder seguir el seu aprenentatge al llarg de tota la vida i si realment són capaços d'analitzar, de raonar i de comunicar les seves idees.

Característiques de l'estudi:

- Població elegida: Alumnes que compleixin 15 anys a l'any 2000
- Àrees escollides:
 - lectura en la llengua d'instrucció.....(any 2000)
 - matemàtiques:.....(any 2003)
 - ciències:.....(any 2006)

- Periodicitat: Cada tres anys es farà l'anàlisi d'una de les àrees de manera que cada nou anys es pugui reiniciar el cicle.
- La mostra mínima per a fer l'estudi a nivell estatal serà de 4.500 alumnes de 150 centres. La mostra necessària per poder fer l'estudi disgregat per comunitats, s'haurà de determinar fent-la proporcional al conjunt d'alumnat de tot l'Estat. Es calcula un nombre d'alumnes no inferior a 90.000.

Els productes bàsics del projecte seran indicadors sobre coneixements, habilitats i competències de l'alumnat en llengua (comprensió lectora), matemàtiques i ciències. També oferirà indicadors de context relacionats amb els resultats, els indicadors de l'evolució dels resultats dels alumnes, i la possibilitat d'obtenir una base de dades que permeti fer anàlisis posteriors relacionades amb les diferències entre els sistemes educatius.

Els resultats de les proves de desenvolupament aplicades per l'OCDE així com els indicadors que se n'obtinguin seran publicats cada tres anys. Aquests indicadors permetran als responsables polítics comparar les qualitats tècniques dels seus sistemes educatius amb les d'altres països, i els donaran una base per a un millor control del sistema educatiu i per a la seva possible millora.

El director de l'estudi és Raymond Adams de l'ACER (Australian Council for Educational Research).

Estudis de la FREREF (Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Éducation et en Formation)

La FREREF es defineix com una plataforma de cooperació que afavoreix els intercanvis entre responsables polítics (elegits), els seus consellers (alts responsables administratius) i els científics encarregats de la recerca en el domini de l'educació i la formació.

El mitjà d'acció més important és el treball en xarxa entre les regions, els seus responsables polítics, els experts en educació i les institucions de recerca. La FREREF vol ser una xarxa de xarxes. Té la missió d'estimular, d'animar i de fer de mitjancera entre les diferents regions participants.

L'organització regional té els objectius següents:

1. En general:

- promoure la cooperació científica entre les regions europees, amb la finalitat de facilitar les recerques i el desenvolupament de l'educació, i especialment en la utilització de les noves tecnologies dins del sistema de formació.

2. En particular:

- fer conèixer les recerques i el desenvolupament que es porten a terme en les regions adherides.

- determinar les recerques a desenvolupar facilitant un punt de vista tecnològic i l'accés a la informació relacionada amb l'evolució de la recerca tant dins com fora d'Europa.
- facilitar l'establiment de programes comuns de recerca al conjunt de regions adherides o a d'altres.
- posar en marxa sistemes comuns d'avaluació i les accions de recerca endegades
- establir sistemes d'intercanvi d'investigadors, mitjançant beques de postdoctorat dintre de cada regió implicada,
- reforçar les relacions entre les institucions i els organismes que faciliten la realització dels objectius descrits.

La FREREF a Catalunya

Dins del grup de recerques que ha decidit tirar endavant la FREREF, el Consell Superior d'Avaluació s'ha responsabilitzat de la coordinació corresponent a la fixació dels mínims bàsics que, dins d'un context europeu, podrien definir els nivells de primària i de secundària.

L'objectiu general d'aquest estudi és determinar allò que haurien de ser les competències, les aptituds i els comportaments de base que els alumnes haurien de tenir adquirits en finalitzar l'escolaritat obligatòria per poder integrar-se de manera satisfactòria en la societat europea.

La metodologia emprada pot resumir-se de la forma següent:

- 1) Començar per un estudi comparatiu dels currículum de l'ensenyament obligatori de les regions que hi participin, per tal d'extreure les grans línies que permetin identificar els coneixements, les aptituds i els comportaments de base que puguin ser comuns a totes les regions. Aquest estudi es portarà a terme sobre els quatre grans blocs curriculars: tecnologia i ciències, llengua, ciències socials i matemàtiques.
- 2) Fer un estudi sobre "l'estat de la qüestió" que comptarà amb les recerques similars sobre aquest tema portades a terme a Europa, fins al moment.
- 3) Es realitzaran entrevistes en profunditat, sobre la base d'una guia temàtica redactada a partir de les anàlisis precedents, amb l'objectiu d'identificar per inducció els coneixements, les aptituds i els comportaments de base. Les entrevistes s'hauran de fer a dos o tres persones que pertanyin als grups següents: professorat, alumnat i representants del món laboral.

Les anàlisis posteriors a aquestes entrevistes permetran redactar qüestions tancades, més concretes, i que seran utilitzades més tard per ser aplicades a una mostra representativa dels grups escollits. L'estructura d'aquests qüestionaris haurà de permetre avaluar igualment, la importància i l'ordre de prioritat dels coneixements, les aptituds i el comportament de base identificats.

- 4) Els resultats obtinguts a cada regió serviran per fer comparacions entre el que és comú a tot Europa i allò que es propi de cada regió.

5) Per a cada etapa de la metodologia proposada, s'organitzaran seminaris per assegurar una directriu comuna de tots els participants.

Actualment, l'estudi està en la primera fase del seu desenvolupament. S'han fet ja dues reunions i esperem que en el transcurs del proper curs escolar es garanteixi el seu desenvolupament.

Estudis de la Unió Europea

Avaluació pilot del programes Comenius

El projecte *Créer une culture de qualité et de crédibilité pour les actions éducatives européennes. Action Comenius 1* vol oferir a la comunitat educativa un conjunt d'indicadors per analitzar l'efectivitat de les accions Comenius 1. Va ser aprovat per la Comissió Europea com projecte de Mesures Complementàries del Programa Sòcrates, i ha d'acabar a finals del 1998.

Els objectius que es proposen són:

- Tenir una visió global del funcionament dels programes Comenius, assenyalant els elements fonamentals per al seu bon desenvolupament.
- Identificar els aspectes que puguin ser millorats per tal que els projectes puguin desenvolupar-se eficaçment.
- Definir els indicadors que identifiquin els millors projectes.
- Ampliar els camps de col·laboració creats pels projectes sobre la base d'aprenentatges i de tot allò que es pugui assenyalar com a innovador tant per els alumnes com per als professors.
- Difondre els resultats de l'avaluació per tal d'ajudar al millorament de les seves pràctiques.

Les activitats proposades són essencialment les següents:

- Una avaluació quantitativa mitjançant uns qüestionaris que s'aplicaran a una mostra d'escoles europees coordinadores o associades.
- Una avaluació qualitativa pel mètode Delphi aplicada a professors, promotors, inspectors, escoles o administracions educatives.
- Estudis de cas: anàlisi d'una mostra d'escoles.

L'avaluació s'adreça a tota la comunitat educativa: alumnat, professorat, directors/es d'escoles, pares i mares, centres de recursos, administracions educatives locals, regionals, nacionals i a la pròpia Comissió Europea.

Col·laboració hispano-francesa-sueca 1995-96. Estudi sobre l'aprenentatge de la llengua anglesa

Durant el curs 1995/96 Catalunya va participar en un estudi comparat sobre coneixements i competència lingüística en llengua anglesa dels alumnes de 15/16 anys (final de l'ensenyament secundari obligatori) a tres països: Espanya, França i Suècia.

Els objectius d'aquesta avaluació comparada eren:

- obtenir informació sobre l'eficàcia dels sistemes educatius respectius;
- posar de manifest, si s'escau, les coincidències i/o divergències entre els països pel que fa a continguts de programes, pràctiques docents i processos d'aprenentatge dels alumnes;
- aportar dades d'utilitat per informar sobre les decisions a prendre a cada país per millorar l'ensenyament/aprenentatge, en aquest cas concret, de la llengua anglesa.

Les proves de rendiment anaven acompanyades de qüestionaris per als alumnes i professors.

El plantejament de l'estudi a l'hora de dissenyar la mostra es va centrar en que fos significativa només per al conjunt de l'Estat. Per tant, la mostra de Catalunya no és prou àmplia com per poder-ne extrapolar resultats, però sí que permet indicar tendències.

Consideracions finals

Aquestes pàgines recullen les línies més importants de les actuacions del Consell des de la seva creació. Volem, per acabar, fer unes consideracions:

L'avaluació del sistema educatiu no repercuteix individualment ni en l'alumnat, el professorat, els centres, els pares i les mares ni en cap membre de la comunitat educativa en particular, i és per això que es garanteix sempre l'anonimat de les persones o centres escolars que hi participen. Comporta analitzar-ne el seu comportament global i al mateix temps fer possible que cada individu pugui aconseguir allò que s'ha proposat. Com diu el pedagog Gilbert de Landsheere en el seu llibre *Le pilotage des systèmes d'éducation*, "el sistema educatiu funciona bé quan al mateix temps està al servei dels interessos col·lectius i dels de cada un dels membres en particular".

La seva importància rau en la possibilitat de conèixer de manera general el funcionament del Sistema Educatiu, i poder detectar tant els aspectes positius com aquells que es poden millorar. En definitiva, és un pas més en l'esforç per garantir la millora de la qualitat de l'ensenyament.

Síntesi del debat, elaborada pel senyor Domènec Gavalrà

Els ponents van fer un comentari parcial de les ponències que s'havien lliurat impreses. Tot seguit fem constar les aportacions que van ser motiu d'intervencions posteriors.

El Sr. Ferran Ferrer va destacar bàsicament els aspectes següents:

- L'avaluació del sistema comporta l'avaluació de les parts i de la manera com s'interrelacionen. Si el símil fos un cotxe, seria l'estudi del motor, dels frens, de la comoditat, però també de l'adequació dels frens a la massa i a la velocitat.
- El sistema educatiu no el componen només els centres docents, sinó tota la societat que hi està implicada d'una manera o altra, o que en rep les conseqüències.
- A Catalunya no es pot parlar de sistema educatiu en sentit estricte ja que no està prou diferenciat del que és vigent al conjunt de l'Estat.
- L'avaluació del sistema l'han de fer experts, amb independència del poder polític. L'avaluació ha de ser interna (efectuada pels agents implicats de manera més directa) i externa (efectuada per estaments de la societat que no hi intervenen directament).
- En una societat democràtica els resultats de l'avaluació del sistema educatiu s'han de donar a conèixer de forma transparent, però no està clar quin ha de ser el procediment, atès l'ús parcial que se n'acostuma a fer (valoració mediàtica de la selectivitat i oblit gairebé general d'altres qüestions).

La Sra. Dolors Iduarte en la seva exposició va fer una síntesi dels temes següents:

- Descripció de les tasques del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu i valoració positiva dels estudis efectuats a partir d'iniciatives del propi Consell o de l'Administració a Catalunya. Constatació que els estudis que formen part d'iniciatives estatals no acostumen a ser prou significatius per conèixer la situació a Catalunya, a causa, sobretot, de la mostra sobre la qual s'investiga. Més encara, en el cas de les àrees, hi pot haver coincidències importants en els continguts, com pot ser el cas de les matemàtiques, però grans divergències en altres àrees, com les ciències socials. L'estudi de la literatura castellana també presenta grans diferències.
- En la difusió de resultats, el Consell Superior d'Avaluació té interès a fer conèixer també els que corresponen a indicadors que sovint tenen poc ressò i, en la mesura que és possible, els resultats van acompanyats de propostes d'actuació.

Les intervencions dels assistents van fer referència als aspectes que tot seguit especifiquem, i que d'una manera més o menys sintètica van anar configurant el debat entre les persones que van demanar la paraula i els ponents.

- Sovint és difícil accedir als resultats estadístics de les avaluacions.
- La comunitat educativa té poques opcions de participar en l'elaboració dels instruments d'avaluació. Tot acaba sent molt tècnic.

- El sistema educatiu té tres agents molt importants, tot i que sovint només es parla de l'escolar. Són la família, l'escola i els mitjans de comunicació. Per això és tan important que hi hagi actuacions específiques per a la regulació dels mitjans audiovisuals.
- Es detecta una separació inadequada entre el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu i la Inspecció d'Ensenyament. Sembla que el pont de comunicació només s'estableix a través de la Universitat. Seria bo crear algun vincle entre el Consell Superior d'Avaluació i els inspectors.
- L'avaluació dóna poder. Això fa que el professorat avaluat la vegi amb reticència o tingui por.
- Un cop s'ha avaluat el rendiment escolar es deixen molts aspectes sense avaluar: integració, cohesió social, adequació del continguts culturals que es potencien... Es diu que els pares participen poc en les eleccions dels consells escolars, però aquesta situació mai no s'avalua.
- ¿No caldria pensar també en una avaluació diferida, feta a partir dels ciutadans que ja no són alumnes?
- Cal generar en el professorat la cultura de l'avaluació, però l'exemple que dóna l'Administració no ajuda: no hi ha transparència i hi ha objectius formals que consten en les declaracions de principis que després no es tenen en compte. L'avaluació és sempre de dalt a baix i, per tant, el professorat no l'assumeix com un aspecte de la professió.
- L'avaluació ha de tenir en compte el present i l'entorn proper, però també el futur i l'entorn que defineix la Comunitat Europea. Es fa així?
- Potser no es pot iniciar una avaluació sense saber què en farem dels resultats ni sense haver definit els paràmetres que, en difondre'ls, hi caldrà afegir per contextualitzar-los.
- Potser és contradictori parlar d'avaluació qualitativa i quantitativa, ja que en puntuar un alumne es fa a partir d'allò que ha contestat bé o malament (valoració qualitativa). Potser l'avaluació sempre és qualitativa. No sabem la qualitat, però sí la quantitat de la qualitat.
- Si el sistema educatiu inclou la societat, es pot parlar d'avaluació externa?
- L'avaluació genera resistències perquè no obre portes de futur.
- La qualitat d'un centre no es pot avaluar prescindint de l'entorn social en què es troba, del tipus d'alumnes, de les famílies, de les cultures que el defineixen... Cal tenir present que les dificultats no es reparteixen, entre els centres, de manera uniforme.
- És lamentable que hàgim de continuar dient que Catalunya no té, tal com s'ha definit abans, un sistema educatiu propi. Podrem deixar de dir-ho aviat?
- Les dificultats per avaluar els diversos aspectes del sistema educatiu no han estat fins ara recompensades, ja que després tan sols passen a ser estadístiques.
- L'eficàcia de l'avaluació és limitada perquè un cop s'han detectat mancances no s'hi apliquen solucions.
- L'avaluació no acaba de ser global perquè la mateixa Administració educativa no s'avalua mai. El Consell Superior no és prou independent, fins i tot té la seu als locals del Departament d'Ensenyament.
- L'avaluació és una actuació complexa i llarga. Això fa que si es vol aplicar en àmbits amplis, al final genera cansament. Potser cal escollir aspectes concrets que facilitin que l'avaluació arribi al final i es prenguin decisions.

Representants de l'Administració educativa van demanar precisar dues aportacions:

- El Departament d'Ensenyament ha encarregat una avaluació a una empresa externa.
- El control d'allò que fa l'Administració és una competència del Parlament.

Finalment, en el torn de resposta, els ponents van exposar unes darreres aportacions complementàries:

- L'avaluació l'han de posar en marxa persones expertes perquè el sistema és complex i és difícil elaborar instruments adequats.
- En observar les actuacions de països diversos, es veu que la participació de la Inspecció en l'avaluació del sistema no segueix una norma general.
- En alguns estudis del Consell Superior d'Avaluació s'ha demanat la col·laboració d'inspectors d'Ensenyament. Actualment, aquestes col·laboracions segueixen cara a fer noves avaluacions.
- És important tenir en compte que tota avaluació comporta una despesa molt important i que, per tant, s'ha d'estudiar prèviament a fons.
- L'avaluació del sistema educatiu, atesa la complexitat i l'aridesa, l'ha de fer un organisme específic, ja que si no, només es fan estudis parcials i aïllats.
- És evident que la societat està inclosa en el sistema educatiu, però això no treu que es pugui parlar d'avaluació interna i externa, segons el nivell d'implicació de les persones i les institucions en la tasca educativa.
- La contextualització dels resultats de les avaluacions és imprescindible, però no està resolt com s'ha de fer. Al Regne Unit aquest és un tema de debat molt vigent.
- Tenim l'únic sistema educatiu de la Comunitat Europea en què s'arriba al final del batxillerat sense cap control extern del rendiment dels alumnes.
- El professorat no ha d'esperar exemples per incorporar la cultura de l'avaluació a la seva tasca. Simplement és una exigència professional. D'altra banda, la posició del professorat, si més no de primària, sobre aquest tema ha canviat radicalment en els darrers deu anys.
- El Consell Superior d'Avaluació participa en molts estudis d'àmbit europeu, alguns dels quals són especialment importants perquè han permès visions comparatives amb altres països de característiques econòmiques i demogràfiques similars.

El debat es va tancar amb unes paraules d'agraïment i de comiat del moderador, Sr. Miquel Trilla.

Van assistir a la taula 1 vuitanta persones, tretze de les quals van demanar la paraula per participar en el debat. Per sectors, les intervencions van correspondre a associacions de pares i mares d'alumnes (1), professorat (1), Administració educativa (4), Administració local (1), organitzacions sindicals (4) i universitats (2).

Taula 2: Avaluació externa dels centres docents

L'avaluació externa dels centres docents es vincula necessàriament a la millora de la qualitat del nostre sistema educatiu. D'una banda, aporta als mateixos centres elements de reflexió sobre la pròpia pràctica que els han de permetre prendre decisions per orientar els canvis que s'hi han d'introduir i per perfeccionar la situació, tant en el procés d'ensenyament i aprenentatge com en l'àmbit organitzatiu. D'una altra, proporciona a l'Administració educativa informació molt valuosa sobre l'acció educativa que els centres duen a terme i sobre l'assoliment dels objectius educatius per part de l'alumnat, la qual facilita l'avaluació del sistema en el seu conjunt.

A la segona taula rodona, moderada pel senyor Rafael Torrúbia, membre del Consell Escolar de Catalunya, es van justificar els fonaments teòrics de l'avaluació externa dels centres docents mitjançant la ponència del senyor Joan Mateo, catedràtic de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, i es van desenvolupar les línies principals del *Pla d'avaluació externa dels centres 1997-2000* de la Inspecció d'Ensenyament de Catalunya, mitjançant la ponència de la senyora Elvira Borrell, inspectora d'Ensenyament.

En el debat posterior, diversos assistents van valorar la importància de l'avaluació externa dels centres docents i van plantejar com s'ha de transmetre la informació resultant del procés, entre altres aportacions.

Seguidament, oferim al lector els textos complets de les ponències esmentades i una síntesi de les intervencions efectuades durant el debat.

Ponència “L'avaluació externa dels centres educatius”, presentada pel senyor Joan Mateo, catedràtic de Pedagogia de la Universitat de Barcelona

1. Introducció

Malgrat que el nostre objectiu bàsic és comentar l'avaluació externa, entenem que no és possible dissociar-la de la interna, i és per això que en el nostre discurs farem contínues referències a l'una i l'altra. Creiem que és del tot necessari, per tal de dotar-lo de comprensivitat i de dibuixar l'avaluació des d'una perspectiva holística i entenedora.

Al llarg del nostre escrit tractarem, en primer lloc, d'establir que l'avaluació de centres respon a una exigència d'una societat majoritàriament preocupada per la qualitat de l'educació. Garantir-la, controlar-ne la gestió i propiciar la millora continuada de l'educació són obligacions sentides com a totalment ineludibles des del context social.

Exposarem, a continuació i amb breus pinzellades, la naturalesa del fet avaluat. L'avaluació, com veurem, és un procés de reflexió, de diàleg amb la realitat educativa per tal d'orientar la presa de decisions i garantir-ne la millora. Avaluar és també i per sobre de tot un procés culturalitzador.

L'aproximació a l'avaluació dels centres es produirà segons quina sigui la percepció que mantenim envers ells: organitzacions formals, espais interrelacionals, organitzacions en continu procés d'aprenentatge, aquests seran alguns dels extrems a què farem esment en el tercer apartat.

La qualitat educativa és possiblement un dels termes més emprats en qualsevol discurs pedagògic, i alhora resulta un dels més difícils de definir o concretar. L'avaluació ha d'estar orientada cap a la consecució i millora d'aquesta qualitat educativa, però caldrà prèviament debatre la seva naturalesa i el seu sentit. L'apartat quart tracta de la qualitat educativa, el cinquè dels factors associats al concepte de qualitat i el sisè dels indicadors com una possible fórmula objectiva per recollir i valorar la qualitat i expressar-la en dades o categories.

Entrarem en el setè en la descripció dels diferents enfocaments avaluatius. Bàsicament els centrats en l'eficiència i els centrats en la millora; amb altres paraules: en els resultats i en els processos. Establirem els «pros» i «contres» de cadascun i tractarem de cercar algun enfocament aglutinador.

En el vuitè presentem el model suggerit des de la nostra Administració i recollit en l'Ordre de 20 d'octubre de 1997. Hi podrem observar similituds amb alguns dels presentats en l'apartat anterior.

Finalment, en el novè exposem de manera sintètica algunes reflexions entorn de l'avaluació de centres que considerem que ajuden a caracteritzar-la degudament. Confiam en la seva utilitat com a recordatori per al lector d'alguns elements que entenem com a fonamentals en el moment d'activar les praxis avaluadores.

Tanquem el nostre escrit amb la cloenda i la bibliografia.

2. L'avaluació de centres, necessitat i exigència social

Els sistemes educatius, el seu funcionament i la qualitat del seu producte principal, l'educació, constitueixen motiu de gran atenció en el si de les societats modernes.

Per una banda es té una clara consciència de la importància de l'educació per tal de garantir el manteniment del nostre model social, cultural i econòmic, al mateix temps que es valora el seu paper redistribuïdor d'un bé tan essencial com és la formació, fet totalment determinant per tal de fonamentar qualsevol política de justícia social basada en la igualtat d'oportunitats.

Per l'altra és cada cop més evident la dificultat creixent per afrontar satisfactòriament totes les demandes socials considerades com a bàsiques. Les societats occidentals que al llarg d'aquest segle havien anat incrementant el seu nivell de compromís amb els ciutadans, activant polítiques socials avançades, ja sigui per falta de convicció política, ja sigui per manca de recursos, són cada cop més reticents a incrementar aquest tipus de despeses.

En el cas concret de l'educació cal afegir que la transició entre l'escola i el treball ha perdut el seu automatisme anterior; és un fet reconegut que una sòlida educació ja no garanteix una feina, entre altres raons per falta de demanda del mercat laboral, que se sent sobresaturat dels nostres graduats.

Es dona la paradoxa que les generacions més preparades de tota la història són les que més dificultats estan tenint per integrar-se adequadament en el món laboral. El seu futur més immediat passa per incrementar l'atur o, en el millor dels casos, acceptar feines amb un nivell d'exigència molt inferior a la seva capacitació.

En aquest context, sospitem que confiar que el sistema educatiu gaudirà, curs rere curs, d'increments importants i indiscriminats dels seus recursos com havia estat habitual fins ara i seguirà fonamentant la seva millora mitjançant l'aplicació d'aquests recursos, pot resultar francament ingenu.

Afrontem uns temps de major exigència social respecte del sistema educatiu i en el qual caldrà fonamentar cada demanda amb estudis que demostrin la seva importància, la seva necessitat i el seu impacte en la millora de la qualitat de l'educació.

S'introdueix així la necessitat de procedir a avaluar de manera sistemàtica i contínua el conjunt del sistema educatiu, per tal d'aportar elements de judici en els processos de presa de decisions orientats a la seva millora, en l'establiment de polítiques educatives optimitzadores i en el de racionalitzar l'aplicació dels recursos.

Però parlar del sistema educatiu és fer esment d'un ens molt gran i complex, difícil d'abastar íntegrament i sobre el qual no tenim massa experiència avaluadora. En un lògic procés de prioritzacions, sembla prudent iniciar la seva avaluació per allò que tothom considera com la seva unitat orgànica fonamental, els centres escolars, als quals dedicarem gran part de la nostra aportació.

3. Concepte i significat de l'avaluació. Síntesi

El plantejament modern de l'avaluació educativa la conceptualitza com un procés de recollida i d'anàlisi d'informació rellevant, per tal de descriure qualsevol faceta de la realitat educativa, de manera que faciliti la formulació de judicis sobre la seva adequació a un patró o criteri de qualitat debatut prèviament, com a base per a la presa de decisions.

L'avaluació així entesa, es presenta com un mecanisme regulador, possiblement el més important dels que disposem per descriure, valorar i reorientar l'acció dels agents que operen en el marc d'una realitat educativa específica.

Cal complementar l'anterior definició, entenent que l'avaluació és també un procés generador de cultura avaluativa, que implica: oferir visions i anàlisis no simplificadores de les realitats educatives, interpretar la informació des de tots els punts de vista dels agents implicats, establir

diàlegs en profunditat entre les parts, exercir una acció crítica, cercar el consens, dissenyar alternatives d'acció, prendre decisions i establir compromisos.

En definitiva, avaluar és, des d'aquesta perspectiva, el procés de submergir l'acció educativa en el context crític i enriquidor de la cultura avaluativa.

4. Els centres educatius com a organitzacions

Les institucions educatives constitueixen organitzacions molt complexes que poden ser analitzades des de diferents punts de vista.

Podem concebre-les com a «organitzacions formals» que poden ser avaluades prenent com a criteris de referència principis d'eficàcia i d'eficiència. Des d'aquesta perspectiva és habitual analitzar bàsicament els anomenats factors de producció que s'acostumen a aglutinar entorn de quatre grans blocs, segons facin referència al context, a les variables d'entrada, al procés o al producte (*context, input, process, product*).

Una altra manera de percebre-les és com a «comunitats educatives», és a dir, com a espais de relació interpersonal, àmbits on conviuen un conjunt de persones, dins de certes regles i en relació amb uns fins. L'aproximació avaluativa estarà orientada fonamentalment per la necessitat de comprendre en profunditat els fets que tenen lloc en el marc de la institució, a fi d'aconseguir que els membres percebin els seus problemes i contradiccions i focalitzin les seves potencialitats per tal d'aconseguir el canvi.

Finalment, una tercera via és la de postular enfocaments en els quals els centres són considerats com a organitzacions en continu procés de desenvolupament i que mantenen una estreta relació d'interdependència amb el medi en el qual estan situats. Caracteritza aquestes institucions la cerca continuada d'un major ajust entre el centre i el context social, mitjançant un procés continu d'aprenentatge i de desenvolupament intern.

El disseny específic d'un model avaluatiu per un centre estarà condicionat: per la concepció que mantinguem respecte d'ell, pel caràcter que conferim al terme *qualitat educativa* i per la manera en què ambdós extrems estan interrelacionats. Tot plegat orientarà definitivament l'enfocament avaluatiu que s'ha d'adoptar.

5. La qualitat educativa

Prenent com a referència les distintes aproximacions i perspectives que apareixen en la literatura (Garvin, 1988; Harvey i Green, 1933; Rodríguez, 1995) i seguint De Miguel (1995), ens podem aproximar a la comprensió del terme *qualitat* partint dels criteris expressats amb major freqüència. Així tenim:

a) La qualitat entesa com a excel·lència. Des d'aquest punt de vista s'entén per qualitat el prestigi o la reputació acadèmica i social que tenen determinades institucions acreditades. La

determinació del mateix s'entén i s'assumeix que no es realitza per procediments objectius, sinó mitjançant el judici d'experts en l'àrea.

b) La qualitat en funció dels recursos. Des d'aquesta perspectiva s'estableix el criteri entenent que aquells centres dotats amb més i millors recursos (humans, materials, econòmics, etc.) han de ser per força els de més qualitat.

c) La qualitat en funció dels resultats. Es parteix del supòsit que una institució té qualitat en la mesura que contribueix a l'èxit dels seus alumnes. Conseqüentment, són els seus resultats els que determinen la valoració de la institució.

d) La qualitat com a valor afegit. Des d'aquesta perspectiva s'entén que la qualitat d'una institució es valora en funció de la seva major incidència en el canvi generat en els seus propis alumnes. Suposa definir la qualitat en termes de «valor afegit» (Mc. Lain i altres, 1989).

Les institucions de major qualitat són les que tenen més impacte sobre els coneixements dels alumnes, l'evolució de la seva personalitat i el desenvolupament de la seva carrera (Astin, 1980).

e) La qualitat entesa com a adequació als propòsits. Sota aquesta perspectiva s'entén que la qualitat d'una institució hauria d'estar referida als fins educatius assenyalats en el marc legal, als objectius que es proposa dur a terme la mateixa institució i a la satisfacció dels alumnes considerats com a usuaris d'aquesta.

f) La qualitat com a perfeccionament. Aquí es manté un concepte de qualitat que consisteix a dur a terme les tasques amb la major perfecció possible i no sols com a resposta a requisits legals o a controls tècnics. S'aposta per una «cultura de la qualitat» basada en una millora continuada.

g) La qualitat com a resultat d'un procés. Dins d'aquest model de qualitat es planteja la substitució del control de la qualitat sobre el producte per la comprovació que aquest producte ha estat elaborat mitjançant un procés controlat i ben estructurat.

Aquesta perspectiva implica considerar que un centre serà millor valorat en la mesura que es preocupa més per l'establiment de sistemes de control intern que permeten assegurar que els processos es realitzen adequadament.

Les distintes aproximacions que hem presentat no esgoten, ni de bon tros, les possibilitats conceptuals del terme *qualitat educativa*. Podríem deduir-ne d'altres des d'altres enfocaments teòrics; ens hem limitat a presentar les més habituals.

6. Factors associats a la qualitat

Conjuntament amb el concepte que adoptem de qualitat, qualsevol model avaluatiu haurà de determinar, prèviament, aquells elements o factors mitjançant els quals incidim en la seva millora

i que generalment són la base per establir els indicadors o referents que ens permeten objectivar les anàlisis avaluadores.

En la dècada dels 70, el moviment d'escoles eficaces —Weber (1971), Edmonds (1979)— va intentar esbrinar quins elements incidien en la qualitat dels centres educatius. Els estudis realitzats en aquesta etapa indicaven la rellevància que en la qualitat de l'acció educativa aportaven els factors següents:

- El lideratge actiu del director.
- Les expectatives positives vers l'alumnat.
- L'ambient de treball i l'ordre.
- La insistència en les habilitats bàsiques.
- El control de l'aprenentatge de l'alumnat.

A les quals posteriorment es van afegir:

- La planificació d'objectius i actuacions.
- La participació de la comunitat escolar en la gestió.
- El compromís de la comunitat escolar en l'acció educativa.

De la mateixa època, la Llei general d'educació del 1970 (article 11.5) propugnava els elements següents com a factors de qualitat:

- El rendiment de l'alumnat en la seva vida acadèmica i professional.
- La titulació acadèmica del professorat.
- La relació numèrica professor-alumnat.
- La disponibilitat i utilització de medis i mètodes moderns d'ensenyament.
- Les instal·lacions i activitats docents, culturals i esportives.
- El nombre i la importància de les matèries facultatives.
- El servei d'orientació pedagògica i professional.
- La formació i l'experiència de l'equip directiu del centre.
- Les relacions del centre amb la comunitat.

L'OCDE (París, 1992-93-94) vincula la qualitat educativa a:

- La preparació dels ciutadans per a la vida adulta.
- L'eficàcia i preparació professional dels ensenyants.
- L'organització del currículum i els mètodes d'avaluació.
- El lideratge directiu.
- Els programes per a alumnes desfavorits i discapacitats.

J. Rul (1992) apunta els següents:

- Treball en equip.
- Adequació al context sociocultural.

- Estratègies de gestió.
- Projectes comuns.
- Professionalitat docent.
- Programes de millora.
- Productes de qualitat.
- Interacció amb la realitat.
- Operativitat de l'estructura organitzativa.
- Vinculació amb les expectatives i els valors socials.
- Percepcions positives de l'alumnat, del professorat i de l'escola.
- Estatus social del professorat.

La Llei 1/1990, de 3 d'octubre, per la qual es regula l'ordenació general del sistema educatiu, defineix com a factors de qualitat i millora de l'ensenyament:

- La qualificació i formació del professorat.
- La programació de l'activitat docent.
- Els recursos educatius.
- La funció directiva.
- La innovació educativa i professional.
- L'avaluació.

És molt interessant l'aportació de De Miguel (1995) quan presenta aquests factors agrupats des de la perspectiva de l'eficàcia i des de la perspectiva de la millora. Així situa en el primer àmbit els següents:

- L'estructura de l'organització.
- La qualitat del currículum.
- La qualitat de l'ensenyament.

I lligats a la millora:

- La resolució de conflictes relacionada amb l'autoritat i el poder.
- L'organització del treball del professorat i de l'alumnat.
- La cultura institucional.
- Les polítiques d'igualtat, desenvolupament i suport social.

7. Utilització dels indicadors per a l'avaluació de la qualitat

Avaluar en quina mesura es donen els factors associats a la qualitat exigeix prèviament un cert nivell d'operativització dels factors esmentats. Un dels procediments recomanats per fer-ho és mitjançant el sistema d'indicadors.

Els indicadors són dades (quantitatives o qualitatives), recollides de manera sistemàtica, que informen respecte dels recursos esmerçats, els processos realitzats o les fites aconseguides, en

relació amb els objectius de qualitat que s'havia proposat una organització (un centre, per exemple).

Els primers sistemes d'indicadors van sorgir en l'àmbit econòmic amb l'objectiu de facilitar als especialistes i al públic en general la comprensió de la realitat a partir de l'anàlisi d'un nombre reduït de dades significatives.

Tal com assenyala Coromines (1997, p. 12), l'èxit de les primeres experiències d'ús d'indicadors en l'anàlisi dels fenòmens econòmics i la facilitat per a la seva comprensió pel públic en general va afavorir que, ràpidament, la proposta fos acceptada pels especialistes i que alguns científics intentessin aplicar el model d'indicadors en l'anàlisi d'altres àmbits socials, inclòs l'àmbit educatiu.

El moviment d'indicadors socials d'evolució socioeconòmica «Social Indicators» (Bauer, 1966) va motivar l'OCDE a buscar indicadors de qualitat internacionals que permetessin comparar la qualitat dels sistemes educatius i mesurar els efectes de l'educació sobre la societat. Durant els 80, el Center for Educational Research and Innovation (CERI), dependent de l'OCDE, va elaborar, a partir de les dades Eurostat, un conjunt d'indicadors internacionals d'educació que han permès analitzar els sistemes educatius dels països de la comunitat europea i comparar les polítiques educatives dels diferents estats (Coromines, 1997, p. 15).

Tot i això, no podem ocultar l'existència de certa polèmica respecte de l'ús dels indicadors, donat el necessari reduccionisme que impliquen. Però independentment de la problemàtica que susciten, és totalment acceptat que la seva utilització pot orientar-se tant per a valorar i millorar els processos interns d'una institució com per establir comparacions amb altres institucions o sistemes (Oakes, 1989; Porter, 1991; Linke, 1992).

Entre les raons adduïdes per les quals diversos organismes (OCDE, 1990) i autors (Kaagan i Smith, 1985; Schreerens, 1989; Hopkins, 1991) recomanen el seu ús, hi ha les següents:

- Permeten una estimació dels canvis en els aspectes clau que intervenen en el funcionament del sistema i les institucions educatives.
- Possibiliten l'avaluació de l'impacte social d'una determinada estratègia o reforma en matèria de política educativa.
- Ajuden a detectar els punts forts i els punts febles dels sistemes i les institucions educatives.
- Faciliten una estimació de l'eficàcia d'una institució perquè permeten comparar els objectius assolits en relació amb les previsions.
- Aporten una estimació dels canvis que es produeixen en els fenòmens educatius i de les causes que els provoquen, i, al mateix temps, faciliten la predicció de com evolucionaran i quines seran les tendències de futur.
- Faciliten el procés de rendició de comptes.

Pel que fa a la seva condició de bons indicadors, entenem amb Coromines (1997, p. 21 i 22), que els indicadors d'un sistema han de complir, com a mínim, els requisits següents:

- Ser estables.

- Ser fàcilment comprensibles.
- Ser viables en el cost.
- Ser fiables i comparables.
- Ser rellevants i consistents.
- Ser útils per a la presa de decisions.

Finalment, i com a crit a la prudència, per a la seva correcta interpretació, hem de procurar tenir en compte qüestions com les següents (Darling-Hammon (1991) a Coromines, 1997):

- Les xifres no són suficients i cal interpretar-les correctament.
- Només la multiplicitat d'indicadors i de mesures d'un mateix aspecte del sistema pot donar una imatge correcta d'una situació.
- Més enllà dels aspectes de l'educació prioritzats en cada moment per la política educativa, cal tenir en compte les característiques durables del sistema.
- Els sistemes d'indicadors han de ser redundants i periòdicament renovats.
- Els indicadors han de permetre la comprensió de les motivacions individuals i dels canvis d'organització, i de la influència d'aquests factors en els resultats.
- Els indicadors han de ser utilitzats per a l'avaluació d'una situació i no per detectar accions ineficaces.
- Cal tenir en compte que uns resultats poc favorables no sempre corresponen a una mala intervenció.

8. Principals enfocaments d'avaluació

Els pràctics de l'avaluació tracten de traslladar les seves concepcions teòriques respecte del model de centre i de la qualitat educativa a models que els permetin fer operativa la praxi avaluativa. En les últimes dècades s'han utilitzat bàsicament dos enfocaments avaluatius en relació amb els centres educatius: els enfocaments o models orientats a constatar l'eficàcia, i els que col·loquen l'èmfasi en la millora o el perfeccionament de la institució.

L'objectiu fonamental dels enfocaments avaluatius centrats en l'eficàcia és el d'identificar en primer lloc els factors que la determinen, generalment a partir de comparar centres de prestigi amb altres de no prestigiosos. Posteriorment, s'elaboren instruments que analitzin, en el marc de la institució, l'existència i el grau d'excel·lència dels factors esmentats per elaborar, a partir d'aquest coneixement, polítiques d'actuació concretes.

En contraposició a la corrent anterior, hi ha enfocaments que posen l'accent en la generació de les condicions òptimes al centre, per tal que es puguin desenvolupar programes d'actuació que garanteixin la millora de la qualitat. Parteixen bàsicament del concepte de millora establert per l'ISIP (International School Improvement Project) de la OCDE, que l'entén com un esforç sistemàtic i sostingut per tal de canviar les condicions internes dels centres amb la finalitat d'arribar a les metes educatives de la manera més eficaç.

Com assenyala De Miguel (1995, p. 161), «[...] enfront de la visió de la qualitat en termes de producció, l'alternativa centrada sobre la millora se sustenta en el supòsit que la resolució dels

problemes socials exigeix més un procés de comprensió que no d'enginyeria (Weis, 1977), per la qual cosa els models racionals no són els més adequats per observar i intervenir en les relacions que s'estableixen entre els membres d'una organització».

Es configuren, per tant, dos punts de vista contraposats: els que plantegen la qualitat en termes de producció i recolzen la millora a partir dels processos de control i de canvi mitjançant el recanvi, i els que consideren que l'eix vertebrador de la millora se situa en la comprensió dels fets i en el canvi per la transformació.

En el primer cas, l'estratègia avaluativa s'articula i es dirigeix des de l'acció externa, i en el segon, des de la reflexió autoavaluativa de caràcter intern.

Darrerament apareixen enfocaments que pretenen conjugar les dues perspectives (intrínseques i extrínseques). Partint del fet que als centres escolars hi convergeixen diversos col·lectius d'implicats, hem de superar el concepte restrictiu de «centre escolar» a favor del més ampli «comunitat educativa». Es considera, sota aquests nous posicionaments, que l'avaluació ha de donar respostes a distintes necessitats i sensibilitats.

Cada visió atén àmbits d'actuació diferents i tots són necessaris per tal d'orientar i vertebrar les distintes polítiques actives amb projecció i capacitat d'incidència sobre la millora educativa.

D'aquí prové la importància i la conveniència de combinar adequadament els diferents enfocaments. Una possible resposta a les noves necessitats la podem trobar en els models que han sorgit en el món anglosaxó i que plantegen l'avaluació de les institucions sobre la base de quatre procediments agrupats al voltant de l'avaluació interna i externa dels centres:

a) Avaluació interna, en què la responsabilitat de l'avaluació recau sobre la mateixa institució. Els procediments avaluatius se centrarien sobre:

- L'anàlisi i avaluació interna dels resultats de l'alumnat.
- L'anàlisi i avaluació interna del funcionament del centre.

b) Avaluació externa, en què la responsabilitat de l'avaluació recau sobre òrgans externs a la institució. Les estratègies avaluatives se centrarien en:

- L'auditoria respecte de l'adequació dels centres a la normativa legal.
- L'avaluació i el control extern respecte dels resultats de l'alumnat.

A partir d'aquests quatre procediments, es poden satisfer tant les exigències de les audiències internes com les de les externes, i també les exigències dels enfocaments centrats en l'eficàcia i dels relatius a la millora. El procediment que caldrà utilitzar en cada cas serà el que vagi d'acord amb la finalitat que es pretengui amb l'avaluació.

Tal com tindrem ocasió de comprovar posteriorment, és evident la similitud entre aquesta proposta i el plantejament dut a terme a Catalunya, com també ho és amb la majoria de propostes que s'estan materialitzant en països del nostre entorn.

Entre els diversos models avaluatius proposats dins d'aquest enfocament cal destacar l'anomenat «protocol europeu per a la gestió de la qualitat total», promocióat per l'European Foundation for Quality Management (EFQM) i que es vol difondre i instal·lar en altres àmbits de l'Estat espanyol.

Aquest model estructura l'anàlisi de les institucions a partir de nou elements: els quatre primers, considerats com a agents de qualitat; els quatre últims, com a distintes modalitats de resultats, i en el punt intermedi, els processos, ja que constitueixen l'element nuclear que vincula els agents amb els resultats.

És ben cert que el model està ubicat en l'enfocament esmentat, però també ho és el fet que provar de traslladar els plantejaments empresarials al món escolar, sense més i amb tot el que això comporta, pot ser molt perillós. Tot i això, sembla interessant la proposta de percentatges orientatius respecte del pes o la importància de cadascuna d'aquestes nou dimensions en la valoració global del centre, no tant per la quantificació que es fa, que al cap i a la fi, pot resultar ingènua, sinó perquè obre el debat respecte de la distinta incidència que els diferents elements que configuren els centres poden tenir sobre la qualitat.

Així, podem concloure aquest apartat assenyalant que la tendència actual, si més no la més estesa, s'orienta a comprovar si hi ha garanties d'una correcta gestió de la qualitat de les institucions, en contraposició a aquells que es limiten a controlar únicament els resultats. Per això sorgeixen els corrents que propugnen que una gestió de la qualitat ha d'incidir necessàriament i de manera significativa en els dos àmbits assenyalats (qualitat i resultats), i que la clau és ser capaços d'estructurar models avaluatius que, a banda de valorar els resultats, centrin l'atenció prèviament i fonamentalment en la recerca de sistemes interns que expliquin el perquè de la qualitat dels processos i dels serveis educatius i en garanteixin la millora continuada.

9. L'avaluació de centres en el nostre país: marc legal

La Llei orgànica 1/1990 (LOGSE) estableix l'avaluació com un element per a l'adequació permanent del sistema educatiu a les demandes socials i a les necessitats educatives.

Posteriorment, la Llei orgànica 9/1995 (LOPAGCD), en l'article 29, assenyala que les administracions educatives han de posar en funcionament plans d'avaluació d'aplicació periòdica als centres docents sostinguts amb fons públics.

Finalment, a Catalunya, el Diari Oficial de la Generalitat (DOGC) va publicar, el passat dia 11 de novembre, l'Ordre per la qual es regula l'avaluació dels centres docents sostinguts amb fons públics.

L'Ordre esmentada estableix dos tipus d'avaluació: la interna, que han de dur a terme els mateixos centres amb la participació dels òrgans de govern i de coordinació i els diferents sectors de la comunitat educativa; i l'externa, que ha de dur a terme Inspecció d'Ensenyament.

L'avaluació s'ha de dur a terme mitjançant plans d'avaluació de tres anys de durada, en els quals s'han de tenir en compte, com a mínim, els àmbits i els indicadors següents:

a) Gestió organitzativa:

- Planificació de l'acció educativa: projectes de centre (grau d'elaboració, d'implantació i de funcionalitat dels documents de gestió), indicadors i mecanismes de seguiment i avaluació.
- Estructura funcional: òrgans de govern i de coordinació, mecanismes de comunicació i de presa de decisions, participació de la comunitat escolar en la dinàmica educativa i clima de relacions i col·laboració.
- Gestió dels recursos: recursos humans, recursos temporals (temps docent i temps curricular), recursos econòmics, recursos didàctics (espais i equipaments) i activitats de formació.
- Atenció i seguiment de l'alumnat: agrupament de l'alumnat i estratègies per a l'atenció a la diversitat, orientació a l'alumnat (acció tutorial i criteris d'avaluació) i atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

b) Ensenyament i aprenentatge:

- Gestió del currículum: selecció i ordenació de continguts, estratègies didàctiques i opcions metodològiques, criteris de seguiment i avaluació, mecanismes de coordinació entre el professorat que imparteix en la mateixa àrea, coordinació amb altres àrees.
- Resultats d'aprenentatge: assoliment dels objectius per part de l'alumnat, desenvolupament de les capacitats individuals, evolució dels aprenentatges i del rendiment de l'alumnat en els darrers cursos escolars.

L'avaluació dels apartats indicats en l'àmbit de gestió organitzativa s'haurà de fer al llarg dels tres cursos escolars del pla. L'avaluació del procés d'ensenyament i aprenentatge es farà en cadascun d'aquests cursos escolars, com a mínim, en una de les àrees del currículum.

En definitiva i resumint, l'avaluació de centres en el nostre context tindrà les característiques següents:

- Serà una avaluació bimodal, i entenem que complementària i interactiva de tipus extern i intern (l'ordre només indica que l'avaluació interna i l'avaluació externa estaran coordinades a efectes d'àmbits i indicadors d'avaluació).
- Tindrà caràcter públic, entenent que els criteris i procediments avaluatius seran públics i que s'informarà les comunitats educatives de les conclusions que s'obtinguin en general i, particularment, de les del seu centre, a cada consell escolar.
- L'avaluació de cada centre tindrà en compte el seu context socioeconòmic i els recursos dels quals disposa, i s'efectuarà sobre els processos i sobre els resultats tant pel que fa a

l'organització, la gestió i el funcionament, com pel que fa al conjunt de les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

- Els agents de la modalitat externa seran Inspecció, amb la col·laboració dels òrgans de govern (col·legiats i unipersonals) i altres sectors de la comunitat educativa.
- L'avaluació interna serà realitzada pels mateixos centres docents, amb la participació dels òrgans de govern i de coordinació del centre i dels diferents sectors de la comunitat escolar.

10. Elements que caracteritzen l'avaluació de centres

Arribats en aquest punt de la nostra reflexió, podem observar que hem fet un recorregut que partia de contextualitzar l'avaluació de centres en l'ampli marc de l'avaluació dels sistemes educatius. La preocupació per la qualitat de l'educació i la seva avaluació constitueixen un objectiu prioritari de totes les societats occidentals.

L'avaluació dels centres no és el resultat d'un caprici o d'una moda més o menys passatgera, sinó una necessitat clarament derivada d'una exigència social i d'un reconeixement del pes específic que tenen els centres en el conjunt del sistema educatiu, i derivada també de la importància de l'impacte global que provocaria la seva millora. També cal remarcar que l'avaluació de centres aporta informació valuosa i que facilita l'avaluació d'altres àmbits del sistema (professorat, alumnat, etc.).

Però no és simplement això. És també un procés retroalimentador del procés de funcionament del centre, al qual aporta continus elements de reflexió per orientar la direcció dels canvis que s'han d'introduir i per afavorir-ne la millora. Com un altre valor afegit, l'avaluació constitueix un formidable factor activador de la formació dels diferents integrants del centre i del desenvolupament institucional del mateix.

L'avaluació és una activitat mediàtica en el sentit que no constitueix un fi en si mateixa, sinó que cal situar la seva legitimació i justificació en la seva capacitat de millorar l'objecte d'avaluació. És molt singular el fet que allò que la caracteritza (la valoració dels fets) no és allò que la legitima (la millora del objecte avaluat).

Avaluar és una activitat complexa que implica un seguit de processos. En el cas de l'avaluació de centres, la cadena s'inicia determinant el sentit de la qualitat educativa, que està emmarcada per la normativa i el projecte educatiu del centre, però que requereix un cert grau de debat i de consens entre els integrants del centre, en el cas de l'avaluació interna, i una aplicació correcta de les directrius de l'Administració, en l'externa.

Cal, a continuació, traduir la qualitat i la seva gestió en elements observables i susceptibles de codificació perquè puguin ser tractades com a informació referenciada i interpretable. Interrelacionar la gestió i la qualitat, i els processos amb els resultats, ens facilitarà la presa de decisions i les recomanacions corresponents.

En el nostre context normatiu cal centrar l'activitat avaluadora en l'anàlisi dels resultats d'ensenyament i aprenentatge, en els seus processos i en les interrelacions entre ambdós. A

banda d'això, també cal analitzar àmbits organitzatius específics, considerats com a factors clarament associats a la qualitat educativa.

Cada centre ha de determinar les seves prioritats a partir del coneixement que tingui de les seves necessitats, i ha de dissenyar un pla d'avaluació d'acord amb aquestes necessitats i amb la seva capacitat de gestió. No és necessari ni recomanable voler-ho abastar tot.

Cal procedir de manera cíclica i progressiva, sense pressa però també sense pausa. Un cop escollit un àmbit concret objecte de l'acció avaluativa, és convenient portar-lo fins a les últimes conseqüències, prenent les decisions de millora oportunes.

Convé actuar amb prudència per tal de no generar resistències innecessàries; al contrari, és desitjable aconseguir la màxima implicació de tot el personal. El final d'una acció avaluativa marca l'inici d'una altra acció més àmplia i profunda.

L'avaluació no és un procés merament tècnic, és fonamentalment un procés culturalitzador. És imprescindible que les persones implicades assumeixin i interioritzin els resultats derivats de les accions avaluatives. Per aconseguir-ho, cal comptar amb la seva participació des del principi del disseny de la intervenció avaluativa.

El procés d'avaluació d'un centre educatiu interacciona necessàriament amb el procés d'innovació i canvi i amb el de desenvolupament institucional. Qualsevol presa de decisions derivada d'una acció avaluativa ha d'inserir-se en el marc del model d'innovació del centre, per tal de potenciar-ne la capacitat de transformació, i ha de produir un creixement de la mateixa institució com a organització. L'acció conjunta dels tres processos és imprescindible per garantir la generació i consolidació dels elements de millora de la qualitat educativa.

11. Com a cloenda

Entenem que l'obligatorietat imposada per la norma legal pot generar algunes reaccions negatives nascudes de l'habitual desconfiança respecte d'allò que sorgeix del poder. És per això i per tal d'intentar esvair aquestes reaccions negatives, que hem procurat presentar l'avaluació com a resultat d'una necessitat educativa i d'una exigència social, i no d'un caprici polític o una moda passatgera. És més: creiem que l'avaluació ha de ser viscuda com un repte i com un compromís de futur que seria suïcida ignorar.

Si som capaços d'articular praxis avaluadores nascudes de l'autoreflexió, del treball professional i del tracte meticulosament ètic. Si mantenim de manera continuada i sistemàtica l'acció avaluadora i la portem fins a les últimes conseqüències. Si combinem intel·ligentment l'acció interna i l'externa, i si som capaços, en definitiva, de traslladar les accions derivades de l'avaluació a la millora de la qualitat de l'educació, estarem donant resposta al repte avaluatiu.

Si acceptem que introduir-se en el marc de la cultura avaluativa suposa sotmetre a crítica i a debat les nostres opinions i creences, els nostres mites i prejudicis, i si acceptem i assumim que les conseqüències de l'avaluació ens poden conduir al canvi institucional i a la transformació

personal, estarem instal·lats definitivament en el compromís amb un futur de l'educació clarament molt millor.

Bibliografia

- ASTIN, A. *Achieving Educational Excellence*. Londres: Josse-Bass, 1985.
- EDMONDS, R. «Effective schools for the urban poor». A: *Educational Leadership*, 37, 15, 24. 1979.
- GARVIN, D. *Managing quality: the strategic and competitive edge*. Londres: Collier, MacMillan, 1988.
- HARVEY, L.; GREEN, D. «Defining quality». A: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), p. 9-34. 1993.
- HOPKINS, D. *School based review for School improvement*. Leuven: ACCO, 1991.
- LINKE, R. *Comparative application of performance indicators in different education system*. Wyatt, T. i Ruby, A. *Indicators in Education*. Sydney: ACDGE, 1992.
- De MIGUEL, M. «La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto». A: *Cuadernos de Sección de Educación*, 8, p. 29-51. 1995.
- De MIGUEL, M. «La evaluación de los centros educativos». A: *R.I.E.*, 11, p. 54-72. 1996.
- OAKES. *Educational indicators. A guide for policymakers*. New Brunswick: Rutgers University, 1986.
- OCDE. *Education and glance*. Indicateurs de qualité. París: OCDE, 1992-93.
- OCDE. *La qualité de l'enseignement*. París: OCDE, 1994.
- PORTER, A. «Creating a system of school process indicators». A: *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 13 (1), p. 13-29. 1991.
- RODRÍGUEZ, S. «La evaluación en la enseñanza universitaria». A: Oroval, E. (ed.) *Planificación, Evaluación y Financiación de los Sistemas Educativos*. Barcelona: Civitas, 1995.
- RUL, J. *La qualitat educativa a la cruïlla de la gestió i la cultura*. Barcelona. D.E. de la G.C. 1992.
- SCHEERENS, J. *Process indicators of school functioning: a selection on the research literature on school effectiveness*. París: OCDE/CERI, 1989.

Ponència “L’avaluació externa dels centres docents”, presentada per la senyora Elvira Borrell, inspectora d’Ensenyament

0. Introducció

Cal dir, en primer lloc, que la ponència que presentem es refereix a l'aplicació del *Pla d'avaluació externa dels centres 1997-2000* que es porta a terme en els centres educatius de Catalunya. D'una banda, recull els trets més significatius del pla d'avaluació i, d'altra, les reflexions que com a inspectora que ha participat en el disseny i en l'aplicació del pla he tingut ocasió de realitzar, a partir de l'anàlisi personal i també del contrast amb els companys inspectors i amb els centres educatius. Si bé per explicar la nostra aplicació ens referirem, de manera sintètica, a la planificació de l'avaluació externa, no pretenem explicar el pla d'avaluació de la Inspecció d'Ensenyament de Catalunya, ni tampoc recollir les valoracions globals de l'aplicació del pla.

La ponència s'ha estructurat en sis blocs. En el primer ens referim a l'avaluació dels centres com a necessitat que es justifica tant des del punt de vista normatiu recent com de les aportacions tècniques dels experts en educació en relació amb la qualitat de l'ensenyament. En segon lloc, analitzem els propòsits de l'avaluació dels centres i les funcions dels inspectors d'Ensenyament d'acord amb la normativa actual en relació amb l'avaluació dels centres. A continuació, fem una descripció dels aspectes més destacats del pla d'avaluació externa: els continguts i l'organització del procés. Dediquem el bloc següent a descriure i valorar l'aplicació del pla d'avaluació externa en cada una de les seves fases: la presentació-implicació dels centres en l'acció avaluativa, el recull d'informació, l'anàlisi i el processament de les dades, la sessió d'avaluació i l'informe d'avaluació. En els dos últims blocs recollim les reflexions sobre el procés i les conseqüències de l'avaluació externa en aquest primer pla d'actuació; destaquem, d'una banda, els aspectes més innovadors o més reeixits que percebem de l'actuació dels inspectors i, d'altra, les limitacions o dificultats. També presentem l'apreciació de la resposta dels centres i les possibles conseqüències de l'avaluació per a tots els implicats i suggerim algunes propostes per seguir avançant en la implementació de l'avaluació dels centres.

Entenem que l'explicació s'adreça a un públic molt divers i que, per tant, això implicarà necessàriament que alguns aspectes siguin més rellevants per a uns sectors que d'altres, i que no tots puguin tenir el mateix interès per al conjunt dels presents. Esperem, no obstant, que la nostra aportació contribueixi al diàleg i a la reflexió de tots els sectors implicats.

1. Necessitat de l'avaluació de centres

L'actual concepció de la comunitat educativa destaca la participació i la coresponsabilitat com a dos aspectes bàsics en l'organització i el funcionament del centre, la qual cosa permet accentuar el seu paper nuclear en les estratègies de canvi. La investigació recent sobre l'eficàcia escolar ha reforçat la idea que el centre es capaç d'exercir un efecte directe sobre els alumnes en major grau que l'aula o el professor considerats aïlladament, i ha insistit en el caràcter del centre com a unitat d'anàlisi i d'intervenció pedagògica.

En els últims anys s'ha anat estenent la idea que en els centres educatius s'haurien d'avaluar altres qüestions més enllà dels aprenentatges de l'alumnat. L'avaluació dels centres es vincula a la qualitat de l'ensenyament, tant en la consideració dels textos normatius recents com en les aportacions tècniques dels experts en educació. Avaluar és necessari per conèixer què està passant i com influeix en els processos i resultats de l'acció educativa, i això és bàsic per regular-la i orientar-la cap a nivells de major qualitat.

Tots ens imaginem què pot representar l'avaluació d'alguna cosa en la qual ens sentim implicats, per la nostra dedicació o per ser-ne usuaris. Ara bé, en educació l'avaluació s'identifica moltes vegades amb l'acreditació i la demanda de responsabilitats, exclusivament amb la mesura de resultats, amb la comparació entre objectius i conseqüències, però l'avaluació s'utilitza també per prendre decisions o per perfeccionar o millorar una situació.

L'avaluació és un procés polièdric, susceptible de diverses finalitats. Així, doncs, responsables de l'educació al més alt nivell es refereixen a l'avaluació en termes com: "L'avaluació de l'educació ha de ser entesa en el sentit ampli (...) Engloba les nocions de dret a l'educació, d'equitat, d'eficàcia, de qualitat, d'assignació global de recursos, i depèn en gran mesura de les autoritats públiques." (Delors, 1996).

D'entre les finalitats atribuïdes a l'avaluació, el marc normatiu actual en el nostre país —la LOPAG (1995) i l'Ordre d'avaluació de centres de Catalunya (1997)— estableix que l'avaluació s'orienta cap a la permanent adequació del sistema educatiu a les demandes socials i a les necessitats educatives, i la presenta com un factor afavoridor de la qualitat de l'ensenyament. En conseqüència, l'avaluació de centres impulsada en aquests moments per l'Administració educativa té com a finalitat principal i explícita la millora de la qualitat de l'educació.

Altrament, no podem oblidar que l'avaluació significa bàsicament formular judicis de valor, i "els judicis avaluatius perquè siguin significatius i útils han d'inserir-se en una cultura avaluativa que expressi: a) rigor i sentit utilitari en el tractament de la informació, b) aplicació de requisits de factibilitat, c) validesa tècnica i d) aplicació de criteris d'eticitat". (J. Rul, 1997).

L'avaluació des del punt de vista axiològic, com expressa J. Rul, representa un valor afegit: facilita compartir aspectes diversos de la realitat del centre educatiu a tots els implicats, genera diàleg entre els participants, promou la reflexió en equip, permet contrastar les interpretacions i construir judicis intersubjectius.

L'avaluació dels centres ha de contribuir al desenvolupament organitzatiu de la institució escolar i ha de facilitar l'aprenentatge dels centres com a organitzacions en constant creixement. En aquest sentit, pot ser un important instrument d'innovació i creixement en el si de les institucions escolars si es pot introduir, implementar i aplicar amb la mesura adequada i correctament. Per tal que l'avaluació sigui un element culturitzador que penetri en la cultura dels centres "l'hem de realitzar en sentit processual, perquè faciliti la presa de decisions reguladores, de manera que s'ajustin seqüencialment i progressiva les característiques del sistema a les necessitats i objectius plantejats". (J. Menéndez i Pablo, 1990).

L'avaluació com a constatació del que passa al centre, com a experiència de diàleg entre i amb els seus actors i com a proveïdora d'informació de retorn només pot suposar per als centres un pas endavant per identificar situacions, compartir valoracions i facilitar la presa de decisions.

Per aconseguir tots aquests propòsits ens cal un bon dispositiu d'avaluació, al servei d'una educació de qualitat que pugui donar resposta als interessos i necessitats de cada centre educatiu, que serveixi per perfeccionar la forma d'actuar, que esdevingui un mitjà per optimitzar els processos i aconseguir millors resultats, "que submergeixi l'acció educativa en el context crític de la cultura avaluativa". (J. Mateo, 1995). L'avaluació ha d'esdevenir un mitjà per avançar en pràctiques educatives cada vegada millors.

2. L'avaluació externa i l'avaluació interna dels centres educatius

L'Ordre de 20 d'octubre de 1997 del Departament d'Ensenyament que regula l'avaluació dels centres docents estableix que "l'avaluació dels centres docents inclou tant l'avaluació interna com l'externa , i les actuacions d'avaluació, tant interna com externa, han d'orientar-se a analitzar l'organització i el funcionament dels centres per tal de:

- a) Proporcionar als centres docents elements per reflexionar sobre la pròpia praxi i prendre decisions de millora en relació amb la planificació i desenvolupament de l'organització i del procés d'ensenyament-aprenentatge.
- b) Disposar, per part de l'Administració educativa, d'informació sobre els processos i resultats de l'acció educativa que es du terme en els centres i l'assoliment dels objectius educatius per part dels alumnes, a fi de prendre les decisions de millora que correspongui".

Igualment, estableix que "la Inspecció d'Ensenyament realitzarà l'avaluació externa dels centres amb la col·laboració dels òrgans de govern i coordinació dels centres i els membres dels diferents sectors de la comunitat escolar".

Quan els experts es pregunten sobre qui ha d'avaluar els centres la resposta és diversa. En el context de l'avaluació formativa, hi ha autors com Stake que defensen que l'avaluador formatiu ha d'estar en interacció directa amb els responsables del que s'avalua, ajudant-los a detectar els problemes i suggerint solucions alternatives. Altres com Scriven suggereixen que l'avaluador sigui un agent extern al centre que ni tant sols conegui els objectius i les finalitats del que s'avalua. Altres presenten els dos enfocaments no com a oposats sinó com a complementaris i distingeixen l'avaluació formativa interna, portada a terme pels propis responsables del centre, i l'avaluació formativa externa, realitzada per agents externs.

L'Administració educativa en el text normatiu que regula l'avaluació de centres, s'ha decantat per una avaluació mixta. L'avaluació interna que han de dur a terme els mateixos centres i l'avaluació externa, que realitzen els inspectors d'Ensenyament. I ambdues han d'estar coordinades a afectes d'àmbits i d'indicadors d'avaluació.

És una exigència de la comunitat escolar i social constatar el grau d'eficàcia que s'assoleix en les tasques educatives, i de l'Administració, concretar els mecanismes per fer-ho possible. La inspecció i l'avaluació són, d'acord amb la LOGSE, dos factors amb capacitat per portar a la pràctica canvis de la realitat educativa que afavoreixin la millora de la qualitat de l'ensenyament.

Altrament, la Llei Orgànica 1/1990 (LOGSE) atribueix de forma expressa a la Inspecció educativa dues finalitats: garantir el compliment de les lleis i la millora de la qualitat del sistema educatiu. Igualment, la Llei Orgànica 9/1995 (LOPAG) manté aquestes dues finalitats i n'incorpora altres tres: garantir els drets i garantir els deures dels que participen en els processos d'ensenyament i millorar la qualitat de l'ensenyament.

En les conclusions de la XIX Conferència Internacional de la UNESCO es recull que "l'objectiu de la inspecció ha de ser promoure per tots els mitjans el desenvolupament i l'eficàcia de les institucions educatives i garantir una relació recíproca entre les autoritats i les comunitats escolars". Aquesta formulació és perfectament compatible amb les finalitats que acabem d'esmentar i les funcions que s'atribueixen als inspectors d'Ensenyament.

Les funcions que tradicionalment s'han atribuït als inspectors d'Ensenyament són bàsicament el control, l'assessorament i l'avaluació. No obstant, al llarg de la història aquestes funcions han anat evolucionant, i totes elles poden ser reinterpretades a la llum de les finalitats expressades en el darrer text normatiu —la LOPAG. Les finalitats que la llei atribueix a la inspecció omplen de significació la posada en pràctica de les funcions, i aquestes adquireixen una nova dimensió, com també les actuacions que es deriven de l'exercici de les funcions han de ser coherents i participar del sentit últim d'aquestes finalitats.

La funció d'avaluació, que encarrega a la inspecció la participació en l'avaluació del sistema educatiu i especialment de la que correspon als centres, la funció directiva i la funció docent, cobren un nou sentit en enfocar la seva realització en el sentit de la millora del sistema educatiu i la qualitat de l'ensenyament, i es converteix en una estratègia de perfeccionament a través de la qual es pretenen aconseguir millores en un marc comunicatiu i contextualitzat.

Les altres dues funcions —el control i l'assessorament— prenen també un nou sentit. Així el control es fonamenta en dades avaluatives que serveixin per comparar els resultats amb la planificació, per reorientar actuacions i analitzar els desajustaments per introduir elements correctors, vetllant per la màxima eficàcia dels processos amb la finalitat d'aconseguir els objectius fixats i facilitant la informació als responsables de la presa de decisions. L'assessorament proporciona als centres educatius elements, pautes i recursos per planificar i organitzar, dinamitzar el funcionament, impulsar l'avaluació interna, promoure la innovació, detectar les necessitats de formació, etc.

Un dels aspectes a destacar de l'avaluació que s'ha posat en marxa en els centres educatius, és l'origen. Tant l'avaluació interna —realitzada pels mateixos centres— com l'avaluació externa —realitzada per la Inspecció d'Ensenyament amb participació dels diferents sectors— han sorgit per iniciativa de l'Administració educativa. La iniciativa és un element important que

condiciona l'estratègia avaluadora i, per tant, és necessari que des d'un principi la tasca que es faci des de la Inspecció educativa, en relació amb l'avaluació dels centres i en el marc de les funcions dels inspectors, vagi encaminada a afavorir la comprensió dels processos avaluatius en el si de la comunitat educativa dels centres de manera que, tant les accions que es realitzin durant el procés d'avaluació externa com les actuacions d'assessorament per l'avaluació interna, contribueixin a generar actituds favorables a la incorporació de processos avaluatius en la dinàmica de funcionament dels centres.

3. Aspectes més destacats del *Pla d'avaluació externa*

3.a. Contingut del pla d'avaluació

El Departament d'Ensenyament, en el marc de les funcions de la Inspecció d'Ensenyament estableix les línies d'actuació dels inspectors. Aquestes es concreten en els plans directors, de tres anys de vigència, els quals ordenen les prioritats i disposen les orientacions per donar coherència i homogeneïtat a les tasques dels inspectors a Catalunya. El *Pla director 1997-2000* ha inclòs per aquest període un pla específic referit a l'avaluació externa dels centres docents.

L'elaboració d'un pla específic per realitzar l'avaluació dels centres és imprescindible per concretar quina és la informació que cal recollir i perquè, de quina manera i amb quines eines l'hem d'abastar, on i en quin moment s'ha d'anar a buscar la informació, com s'han de processar, analitzar i interpretar les dades i què, com i a qui s'han de comunicar els resultats.

En l'avaluació externa dels centres docents, d'acord amb les finalitats avaluatives i els criteris continguts en l'Ordre d'avaluació, s'han diferenciat dos tipus d'actuacions:

- a) actuacions de supervisió/control orientades a comprovar el compliment de determinades prescripcions normatives i a obtenir dades en relació amb el funcionament dels centres per reorientar actuacions, vetllant per la màxima eficàcia dels processos;
- b) actuacions avaluatives orientades a aprofundir en l'anàlisi d'aspectes concrets del funcionament dels centres per formular propostes per a la millora dels temes avaluats.

Per cada una de les actuacions avaluatives s'ha elaborat el disseny següent:

- a) Què volem avaluar. Concreció de l'objecte, objectius i criteris de valor.
 - b) Com, qui i quan es realitza l'acció avaliativa. Concreció d'instruments, recursos i normes.
 - c) Com tractar les dades. Concreció del processament de la informació i l'informe.
- a) Tant en l'àmbit d'ensenyament/aprenentatge com en l'àmbit organitzatiu, s'han determinat els objectes d'avaluació, és a dir, s'han seleccionat els temes per ser avaluats. Una vegada triats els objectes, s'han definit els aspectes prioritaris en funció de la finalitat avaliativa —els objectius— i, finalment, s'han formulat els límits d'exigència o d'èxit dels objectius a través de la concreció dels criteris de valor.

En la selecció dels objectes d'avaluació s'han tingut en compte dos aspectes: que el tema fos rellevant i qualitativament significatiu (a partir de les aportacions de la investigació educativa — indicadors de qualitat—), i que, alhora, fos acotat i avaluable, per poder manejar una informació abastable de manera que les conseqüències puguin ser assumides pel centre, ja que l'estratègia avaluativa és concreta i limitada. L'avaluació ha de mantenir una visió global, però alhora ha de ser selectiva (no es pot avaluar tot, ja que la relació cost/benefici seria molt desequilibrada i, a més, no podem posar-nos a modificar-ho tot al mateix temps sense generar insatisfacció per manca de recursos).

b) Una vegada s'ha definit què avaluar, s'han precisat els procediments i els recursos. S'han elaborat els instruments per recollir la informació (guions d'entrevistes, pautes d'anàlisi de documents, qüestionaris, escales de valoració, etc.), s'han concretat els recursos materials i humans per realitzar l'acció avaluativa i s'han fixat les normes tècniques i socials d'aplicació del disseny.

c) Finalment, s'ha establert el procediment per processar la informació recollida, les formes de buidat de les dades qualitatives i quantitatives i l'esquema de l'informe d'avaluació.

Per a cada un dels dissenys s'han elaborat els documents que defineixen els temes a avaluar i la seva acotació, els procediments avaluatius, els instruments d'aplicació i de processament de la informació i els protocols explicatius corresponents.

3.b. Organització del procés

Per a l'elaboració dels dissenys s'han constituït equips reduïts *ad hoc* de dos o tres inspectors. S'han elaborat quatre dissenys de l'àmbit organitzatiu i catorze de l'àmbit d'ensenyament-aprenentatge (d'acord amb les àrees del currículum de les dues etapes de l'educació obligatòria).

Una vegada finalitzats els dissenys, s'ha fet una aplicació experimental en una mostra de vint-i-quatre centres. Aquesta aplicació l'han realitzat equips formats pels mateixos inspectors que han elaborat els dissenys, i també inspectors que no havien participat en la seva elaboració per poder contrastar-ho.

L'aplicació experimental s'ha fet en centres de totes les delegacions territorials de Catalunya, públics i privats, d'educació infantil i primària i d'educació secundària, de zones rurals i urbanes, graduats i cíclics, de diferent grandària, amb el nou sistema educatiu implantat des de fa temps i recentment incorporats. Aquesta aplicació experimental no tenia per objectiu validar el disseny i els instruments, ja que no es tracta d'una investigació avaluativa, sinó analitzar la funcionalitat dels instruments i la coherència entre la ideació estratègica i la instrumentació aplicativa.

Posteriorment, i una vegada introduïdes les modificacions derivades de l'experimentació, s'ha fet la difusió/informació dels diferents dissenys a tots els inspectors a través de diferents sessions de treball, tant a nivell central —de tots els inspectors de Catalunya— com a nivell d'inspeccions territorials, per als dissenys de l'àmbit organitzatiu, i també sessions de treball

d'equips d'inspectors de la mateixa especialitat, per als dissenys de l'àmbit d'ensenyament-aprenentatge.

Un dels aspectes més destacables del procediment establert per a la realització de les actuacions avaluatives és que en els dos àmbits realitza l'actuació un equip de dos inspectors. En l'àmbit organitzatiu, són inspectors de la mateixa delegació territorial i, a més, un dels dos és l'inspector del centre. En l'àmbit d'ensenyament-aprenentatge, són inspectors especialistes de l'àrea corresponent.

Com hem dit abans, l'avaluació és una tasca complexa que implica molt les persones i, per tant, cal que —especialment en el seu inici— es faci amb molta prudència. La concurrència de dos inspectors pot ajudar a que tot el procés sigui més ric i més objectiu. Aquesta necessitat és defensada per molts experts en avaluació. Per exemple, una inspectora i autora de diferents textos sobre avaluació, en referir-se a l'avaluació de centres manifesta: “Si l'avaluació ha de ser objectiva, s'ha de saber que serà més objectiva quant més col·legiada, ja que la subjectivitat de la persona s'objectiva en contrastar-se amb altres subjectivitats i en regir els judicis per criteris equivalents —i prèviament establerts— per a tots.”(M. A.Casanovas, 1995).

El disseny i l'experimentació del *Pla d'avaluació externa* s'ha realitzat durant l'any 1997. L'aplicació generalitzada ha començat al mes de gener del 1998. I cada Inspecció territorial s'ha constituït una comissió *ad hoc* formada per l'inspector en cap i alguns inspectors del territori, que s'ha encarregat de concretar la temporalització del pla en els centres del territori, tenint en compte les prioritats de la Inspecció territorial, les propostes dels inspectors i les disponibilitats d'inspectors de les àrees específiques.

És previst que, en els tres cursos de durada del pla i en tots els centres d'educació infantil i primària i els centres d'educació secundària que el curs 1997-98 tenien implantada tota l'etapa de l'ESO, s'avaluin alguns dels aspectes que conformen l'àmbit organitzatiu, o una àrea del currículum, els aspectes que conformen l'àmbit d'ensenyament-aprenentatge.

La valoració del pla d'avaluació es realitza amb caràcter formatiu en finalitzar cada curs escolar i amb caràcter sumatiu en finalitzar el període de vigència del pla director, dins el conjunt de la valoració del desenvolupament i de l'assoliment dels objectius del pla director.

En la valoració es tenen en compte les valoracions dels centres i les valoracions dels inspectors i s'hi recullen els aspectes relatius a la planificació i a les estratègies d'aplicació i, també, una primera aproximació dels resultats que s'obtinguin en la implementació del pla.

En finalitzar el curs 1997-98 els inspectors han efectuat la valoració del pla d'avaluació en el seu primer any d'aplicació. Aquesta s'ha realitzat a través de les aportacions dels inspectors de cada territori i ha estat recollida per la Subdirecció General de la Inspecció. També als centres que han rebut l'actuació avaliativa se'ls ha demanat la seva valoració, que s'ha recollit a les diferents inspeccions territorials. A partir del recull de les aportacions dels diferents territoris, la Subdirecció General acordarà les modificacions oportunes.

4. Aplicació del *Pla d'avaluació externa* als centres educatius

Com hem dit en els punts anteriors, l'avaluació de centres és un procés tan tècnic com ètic i social, que ha de generar cultura avaluativa tant en la tasca col·lectiva dels inspectors com dels centres educatius. Així, doncs, és important analitzar, ja des de les primeres actuacions, quins són els elements de la cultura que hi han estat implicats. En conseqüència, en la descripció de l'actuació avaluativa que recollim en aquest bloc mirarem de destacar, no únicament les accions que s'han realitzat considerant el dispositiu tècnic aplicat, sinó que, en cada un dels punts, descriurem com s'ha desenvolupat l'acció i quins aspectes del clima i de la cultura dels centres hi han estat implicats.

L'aplicació del *Pla d'avaluació externa* en cada un dels centres educatius es realitza, bàsicament, en cinc fases:

- a) Presentació/implicació dels centres en l'acció avaluativa.
- b) Recull d'informació.
- c) Processament de les dades i interpretació de la informació.
- d) Contrast en la sessió d'avaluació.
- e) Elaboració dels informes d'avaluació.

4.a. Presentació/implicació dels centres en l'acció avaluativa

En primer lloc, l'equip d'inspectors encarregat de fer una avaluació en un centre fa una tasca preparatòria que consisteix a encaixar les actuacions d'avaluació de l'equip amb les actuacions individuals de cada inspector derivades de les altres funcions (treball en els centres, a la zona, en el despatx, etc.) i a acordar —sempre d'acord amb el disseny general— diferents aspectes procedimentals de l'aplicació concreta: distribuir el temps, revisar les tasques, concretar les actuacions de cada membre de l'equip, decidir estratègies d'intervenció, preparar les primeres actuacions en el centre, etc.

Paral·lelament, i abans d'iniciar-se l'aplicació del *Pla d'avaluació de centres*, la Direcció General d'Ordenació Educativa i la Subdirecció General de la Inspecció van donar a conèixer aquesta actuació avaluativa a través de diferents reunions amb tots els sectors de la comunitat educativa implicats, tant de centres públics com concertats.

Posteriorment, i abans de cada actuació avaluativa en un centre, l'equip d'inspectors realitza una visita per informar l'equip directiu i, si cal, altres professors, el claustre, els representants del consell escolar, etc. La presentació de l'actuació avaluativa la realitza sempre l'inspector del centre, tant si l'actuació és de l'àmbit d'organitzatiu com si és de l'àmbit d'ensenyament-aprenentatge, si bé, en aquest darrer cas, la sol realitzar amb un dels inspectors especialistes.

Aquesta primera visita als centres respon —a nivell tècnic— als objectius següents:

- informar de la finalitat i dels objectius de l'avaluació de centres;
- donar a conèixer el contingut de l'objecte d'avaluació;
- explicar els principals trets de l'aplicació pla d'avaluació en el centre;

- concretar la col·laboració del centre.

D'altra banda, a nivell ètic i social, la presentació del Pla d'avaluació pretén establir una bona comunicació amb el centre per tal d'explicar justificadament l'encàrrec i alhora donar resposta als interrogants del centre. Per donar resposta a aquestes consideracions, la comunicació amb el centre respon, entre altres, als objectius següents:

- facilitar la comprensió de l'actuació;
- procurar una predisposició favorable i una implicació en el procés;
- vetllar perquè l'actuació pugui generar cultura avaluativa.

Si tenim en compte tant els aspectes tècnics com els ètics i socials, les principals actuacions que es realitzen en la primera visita al centre són:

- explicar les finalitats i els objectius (què és i què no és);
- justificar la tria de l'objecte (rellevància, claredat, precisió...);
- exposar els procediments d'actuació (fases del procés);
- demanar la col·laboració dels diferents òrgans i sectors de la comunitat educativa;
- estar oberts als suggeriments i propostes del centre segons les seves peculiaritats;
- respectar la dinàmica del centre i procurar interferir al menys possible en l'organització i les rutines habituals;
- consensuar amb l'equip directiu el calendari i l'horari de realització de les actuacions;
- acordar els membres del centre participants en l'avaluació i els espais de realització.

Considerem que en aquesta primera fase de contacte amb el centre és fonamental aconseguir una bona comunicació, tant per poder planificar les actuacions com per donar confiança i deixar clars a tots els participants els deures i les responsabilitats de cadascú. Referint-se a les expectatives del centre en aquesta part del procés avaluatiu Aurelio Vila (1995) destaca: "Un requisit per a qualsevol bona avaluació ha de ser una definició clara i comprensiva dels deures i responsabilitats de cada posició. És necessari que les expectatives per a totes les posicions siguin especificades amb detall."

L'activitat avaluativa no es justifica en ella mateixa. Això significa que la seva realització ha de ser útil al centre per optimitzar el que fan, alhora que pot servir-los com a referent per a l'avaluació interna, sempre des de la perspectiva que és un procés que no s'esgota en ell mateix i que progressivament s'haurà d'anar incorporant a la dinàmica habitual de la feina. Donar importància al caràcter culturitzador, no voler córrer, evitar que es produeixi rebuig, aconseguir l'acceptació, vetllar perquè s'assumeixin i s'interioritzin els valors, són aspectes primordials en aquesta primera intervenció.

4.b. Recull d'informació

Després de la visita de presentació de l'actuació avaluativa al centre, i en el termini aproximat d'una setmana perquè el centre pugui informar la comunitat educativa i preparar la documentació i l'organització dels participants, comença la segona fase: el recull d'informació.

El treball de recull d'informació es realitza normalment de forma conjunta per l'equip d'inspectors. Aquesta fase consisteix a:

- aplicar els instruments per recollir les dades: analitzar documents, realitzar entrevistes i reunions, recollir enquestes, observar classes, etc.;
- consultar les diferents fonts d'informació: l'equip directiu, els professors, els pares, els alumnes, els documents del centre, els escenaris on es desenvolupa l'acció educativa (aules, laboratoris, gimnàs, etc.);
- adaptar, si cal, i en funció de les característiques i el context del centre, el recull d'informació —pot ser una tècnica concreta, una font, un determinat instrument— sense canviar allò que és substantiu. “La recollida de dades en el procés d'avaluació s'ha de fer de forma rigorosa, sistemàtica i controlada, a través d'instruments sensibles que ens donin informació rellevant sobre allò que avaluem.” (E.Borrell, X.Chavarria, 1998);
- revisar diàriament el cronograma amb el/a director/a per ajustar , si cal, el temps o l'organització dels participants.

En aquesta fase del procés avaluatiu els aspectes ètics i socials més significatius són:

- recordar la finalitat i el sentit de l'avaluació als diferents participants i aclarir dubtes;
- adaptar-se al context i a les característiques del centre: decidir si cal modificar algun instrument, font o aspecte de la planificació inicial;
- mantenir una actitud de diàleg obert i cordial i dedicar temps a escoltar i conèixer els interessos i les percepcions dels participants.

És important facilitar la comunicació amb els participants, de manera que coneguin quina és la finalitat i el sentit de l'avaluació, que puguin manifestar allò que pensen o què els passa, i les solucions que consideren prioritàries en un ambient obert i respectuós.

A més, en aquest punt no es recull únicament què tenen i què fan (la descripció de les tasques, les funcions, els objectius...). Cal que es pugui percebre també l'ambient en què treballen (el clima real de les interaccions). Aprofundir en el coneixement del centre en tota la seva complexitat ens facilita comprendre la realitat. Altrament, si només sabem què passa, sense poder arribar a les causes de per què passa, serà molt difícil poder fer una valoració que vagi acompanyada de propostes d'acció útils i a l'abast del centre.

No s'arriba a conèixer la realitat del centre únicament amb l'anàlisi de documents, consultant un sol sector o cenyint-nos estrictament a les preguntes del qüestionari o del guió de l'entrevista. A través de l'observació de les actuacions i del contrast amb els seus protagonistes, i no únicament dels propòsits que es recullen en els documents, s'aconsegueix sempre conèixer molt més la realitat del centre.

4.c. Anàlisi i processament de les dades

Finalitzat el recull d'informació, s'inicia el buidat, l'anàlisi i la interpretació de les dades i s'elaboren unes primeres valoracions.

Aquesta fase de l'avaluació és delicada, perquè es tracta de, en primer lloc, buidar o reduir les dades i descriure els fets, per —posteriorment— i després de la seva anàlisi, fer-ne la interpretació, d'acord amb els criteris de valor formulats.

S'ha de veure fins a quin punt es compleixen els criteris de valor que hem formulat tenint en compte el context del centre, i això significa que en alguns casos és suficient amb les comprovacions per veure si es compleix o no el criteri, però en altres s'ha d'anar més enllà de la simple comprovació. Així, per exemple, en el cas de l'avaluació dels objectius del pla anual de centre, s'han formulat els judicis de valor, comprovant no només si els centres els tenen elaborats i aprovats, sinó també si en el pla anual es defineixen els objectius d'acord amb les necessitats del centre, si els objectius són coneguts i compartits, si estan programats i si es perceben com a útils per part de tots els sectors que han participat en la seva aprovació.

Tot i que en aquesta fase es disposa de molta informació, el cert és que està fragmentada i és dispersa i s'ha d'ordenar per poder-la contrastar, per trobar les coincidències i discrepàncies amb les explicacions i així poder-les interpretar amb més objectivitat.

Es tracta d'analitzar les diferents aportacions a partir de la contrastació o triangulació de les fonts, els instruments i les tècniques i, des d'aquesta varietat de punts de vista o perspectives, poder comparar les informacions i formular interpretacions més matisades i ajustades a la realitat. “La interpretació de les dades és el moment més arriscat del procés, donat que interpretar suposa integrar, relacionar, establir connexions, així com possibles comparacions.” (Pérez Serrano, 1994).

Per facilitar la comprensió dels resultats, s'han de descriure de manera entenedora els fets i les aproximacions als judicis de valor han de ser clares i fonamentades en la informació. Aquesta fase conclou amb la redacció de les valoracions en què, com hem dit, no es tracta només de presentar les dades reduïdes i ordenades, sinó que ha d'haver-hi una interpretació o formulació de judicis de valor tenint en compte sempre el context del centre.

L'aspecte ètic més rellevant d'aquesta fase és formular conclusions que estiguin fonamentades en dades i sempre contrastades a través de processos de triangulació, de manera que els judicis de valor que es formulin es basin en la informació recollida en el procés, que avancin des d'allò més descriptiu fins a l'explicació i que les valoracions siguin conseqüència del contrast de diverses perspectives.

4.d. La sessió d'avaluació

Aquesta és una fase clau en el procés d'avaluació. L'equip d'inspectors es reuneix amb els participants del centre per donar a conèixer les informacions obtingudes en l'avaluació i per contrastar i ponderar les valoracions extretes dels resultats de l'acció avaluativa.

Els aspectes ètics i socials més destacats d'aquesta fase es descriuen tot seguit.

En primer lloc, compartir amb els participants les informacions obtingudes, les valoracions i les propostes que hauran de portar a terme com a conseqüència dels resultats de l'avaluació.

Hem dit que un dels valors de l'avaluació era el seu caràcter participatiu, generador de debat, de contrast, de reflexió... Aquest és un moment del procés especialment indicat per poder implicar-hi tots els participants. "En un principi, ningú ho sap tot, però les dues parts saben alguna cosa. A través del diàleg cada part arriba a saber cada vegada més." (D. Nevo, 1996).

Es destaca en aquest punt del procés el caràcter ètic de l'avaluació, ja que darrera dels fets hi ha persones i cal ponderar bé les valoracions. Així, doncs, cal ser prudent i discret en l'ús de la informació per evitar conseqüències no desitjades, sense que això vulgui dir que s'han d'amagar aquells aspectes menys positius sinó que s'han de posar al damunt de la taula per analitzar-los conjuntament.

Tampoc s'han de presentar únicament els aspectes menys positius o destacar tan sols les mancances. Cal que també es valorin explícitament els aspectes més aconseguits o més positius de l'actuació del centre.

Sempre cal procurar situar les accions en el seu context i, en tot cas, estar oberts a incorporar aquells elements que puguin sorgir de l'anàlisi i la reflexió conjunta per enriquir les valoracions i propostes.

Cal procurar crear un clima propici entre els inspectors i els participants en l'avaluació des de la fase de recull de la informació, que permeti al centre percebre que no s'estan realitzant judicis a les persones a través de la valoració de les actuacions, sinó que es pretén ajudar-los a analitzar la planificació i el desenvolupament de la pràctica educativa i a establir compromisos per oferir un millor servei educatiu als alumnes i les seves famílies.

Al principi, es pot generar una certa expectativa per part del centre, però, normalment, la sessió és molt constructiva i les aportacions de tothom permeten matisar i enriquir les conclusions.

El fet que la sessió sigui valorada positivament per part dels centres és important ja que les conseqüències que es concreten en propostes d'acció que han de portar a terme els centres seran molt més fàcils d'incorporar si són compartides.

En la sessió d'avaluació hi són sempre presents l'equip d'inspectors, l'equip directiu del centre i els representants de tots els sectors que han participat en el procés de recull d'informació.

4.e. Els informes d'avaluació

Els resultats de l'avaluació es recullen per escrit en l'informe d'avaluació. L'informe conté una primera part en la qual se sintetitza l'ambient en què s'ha desenvolupat el procés i una segona part en la qual s'explica el tema que s'ha avaluat, es descriu la informació recollida, es presenten les valoracions i es recullen les propostes de millora.

Des del Servei d'Inspecció s'envia al centre l'informe d'avaluació, adreçat al Consell Escolar, juntament amb un full de valoració de l'actuació perquè el centre aporti les seves consideracions al procés d'avaluació que permetin ajustar properes accions avaluatives.

A més de l'informe que s'envia a cada centre, els diferents informes han de permetre l'elaboració d'informes globals relatius a la situació dels temes objecte d'avaluació a nivell de tot Catalunya. Així, doncs, s'elaborarà anualment un informe global amb les dades més significatives de cadascun dels àmbits d'avaluació. Aquest informe global contindrà una primera part descriptiva, una segona valorativa i una tercera que recollirà les propostes de millora.

Els aspectes ètics i socials més destacats d'aquesta fase es descriuen tot seguit.

El procés avaluatiu finalitza amb la difusió dels informes als diferents destinataris. És en funció dels destinataris o receptors i de les finalitats avaluatives que es determina el contingut de l'informe.

El centre és el primer destinatari de l'actuació avaluativa, per tant, ha de rebre la informació de retorn que s'ha anat elaborant durant tot el procés. D'acord amb la finalitat avaluativa, l'informe ha d'aportar al centre elements que l'ajudin a analitzar la pràctica i a modificar, si cal, aspectes de la seva actuació, i ha de ser percebut pel centre com una eina útil per a la reflexió i l'acció. L'informe ha de recollir tots els aspectes que s'han avaluat i que s'han tractat en la sessió d'avaluació i les valoracions i propostes.

L'informe de l'Administració educativa recull informació dels aspectes que interessin a nivell global de sistema, per tant, contindrà la part de les dades dels informes dels centres referida a informacions més globals. L'informe a l'Administració no és la suma de cada informe individual, ni el resultat de l'ordenació o classificació dels centres en funció dels resultats, sinó que extreu aquelles dades que poden ser significatives del conjunt del sistema, sense individualitzar els centres, amb les corresponents valoracions i propostes.

5. Reflexions sobre el procés i les conseqüències de l'avaluació externa

En el primer bloc d'aquesta ponència justificàvem la necessitat de l'avaluació dels centres, entre altres raons, per descriure, valorar i reorientar l'acció educativa. També la mateixa avaluació ha de ser objecte d'anàlisi per tal de poder ajustar cada vegada més els processos avaluatius. Com diu Santos Guerra: "És imprescindible analitzar com s'ha produït el procés d'avaluació no únicament per garantir el seu valor sinó per aprendre i orientar les accions futures."

5.a. Aspectes més innovadors o més reeixits de l'avaluació externa

En el conjunt de les actuacions avaluatives portades a terme pels inspectors d'Ensenyament, valorem com a aspectes més destacats els següents.

El fet d'haver de contrastar, analitzar conjuntament i unificar criteris d'actuació amb la resta d'inspectors i de realitzar les actuacions avaluatives en equip ajuda a percebre la tasca de l'inspector des de la perspectiva de participar en una proposta col·lectiva.

L'inici d'aquest procés d'avaluació en els centres ha comportat haver d'incrementar la planificació individual i col·lectiva de la tasca dels inspectors per poder-la fer compatible amb la resta d'accions habituals.

L'inici del pla d'avaluació ha estat ocasió per aprofundir en els coneixements referits a aspectes d'avaluació i també d'actualització en els temes objecte d'avaluació.

S'han enriquit alguns dels procediments relacionats amb les visites als centres: l'anunci amb anticipació, l'explicitació de la finalitat i els objectius, l'explicació extensa de l'actuació al centre, l'acord de calendari i horari de tota l'actuació, la realització de la sessió d'avaluació amb els participants en l'avaluació abans de la redacció de l'informe final, etc.

El fet de donar a conèixer formalment als centres, de forma sistematitzada —a través de l'informe d'avaluació— els resultats de l'actuació i les propostes.

En les visites ordinàries dels inspectors d'Ensenyament als centres, l'interlocutor és normalment el director, l'equip directiu o algun professor i el temps que s'hi dedica no és massa extens. En les visites d'avaluació es poden tractar aspectes i temes d'organització i funcionament i d'ensenyament-aprenentatge amb més profunditat i amb més participació de tots els implicats.

La promoció de la participació de representants dels diferents sectors de la comunitat educativa. Les diferents perspectives ajuden a enriquir el coneixement, alhora que es fomenta la comunicació entre equips directius, professorat, pares, alumnes i inspectors.

La contribució a partir de les accions d'avaluació externa per impulsar elements afavoridors de cultura avaluativa en els centres.

El plantejament de l'actuació no com una acció puntual, sinó amb la intenció de fer el seguiment sistemàtic de les propostes, per part de l'inspector del centre, i el compromís de col·laboració dels centres i l'Administració educativa en el compliment de les indicacions i en la resolució de les dificultats.

El fet de ser una tasca més aprofundida i llarga en el temps ha permès incrementar la comprensió i el coneixement del centre i, per tant, recolzar i reconèixer el treball professional que s'hi porta a terme i despertar noves inquietuds perquè cada centre pugui avançar.

5.b. Algunes limitacions o dificultats de l'avaluació externa

Haver de fer compatible les actuacions d'avaluació amb la resta d'actuacions requerides per l'Administració o sol·licitades pels centres. La tasca avaluativa s'ha de fer encaixar amb la resta de requeriments de l'Administració educativa i les peticions de la comunitat educativa. S'ha anat introduint la tasca avaluativa en el treball dels inspectors i s'han reduït poc altres tasques i requeriments.

En haver de prioritzar l'actuació avaluativa, els inspectors hem hagut de minorar la programació individual d'actuacions específiques —vinculades a aspectes de formació, experiències d'innovació amb cap d'estudis, amb equips de mestres d'una etapa, etc.—, en el conjunt de centres de la zona.

Unificar criteris d'actuació amb la resta d'inspectors ha estat un dels aspectes que destaquem positivament, però tot just s'ha iniciat. Cal disposar del temps i dels recursos organitzatius necessaris per poder continuar-ho i incrementar-ho.

Sistematitzar el treball en equip dels inspectors en les diferents accions avaluatives i fases del procés, també és un dels aspectes que està iniciat, però que cal aprofundir.

Comprendre el centre en el seu conjunt, encara que l'avaluació estigui focalitzada en un objecte concret i fer-ho en un temps força limitat. És necessària aquesta comprensió perquè sinó no podrem explicar moltes de les situacions i donar orientacions que puguin ser assumides pels centres.

Extreure de l'avaluació de cada centre unes conclusions consistents i personalitzades, fruit de la ponderació de les valoracions amb tots els participants, adaptades al context i les característiques del centre, amb propostes que evidencii les mancances, però també les possibilitats de creixement que té el centre.

Mantenir el grau d'exigència que comporta una actuació d'aquest tipus durant tota l'execució: atenció al procés tècnic (compliment del calendari i l'horari establert, compleció dels instruments, compaginació amb la resta d'actuacions, etc.) i, alhora, l'atenció als aspectes de comunicació amb el centre (percepció, col·laboració, orientació, etc.), amb un ritme bastant accelerat.

5.c. Apreciació de la resposta dels centres

Les respostes de cada un dels centres avaluats han estat bastant pròpies i difícils de generalitzar. Això és comprensible ja que cada centre té un tipus d'organització, un clima de convivència, una forma de distribució del treball entre els membres, un model d'autoritat, uns valors i una regulació del seu funcionament que el fan distingir de la resta. Això no obstant, a través de les valoracions recollides, apreciem que l'actuació es valora de forma positiva i útil per part dels centres.

Cada sector, cada directiu i cada professional té una visió particular i específica, segons el paper que desenvolupa i en funció de les aspiracions, necessitats i problemes. Així, doncs, les respostes també han estat diverses. No obstant, en tots els casos la participació s'ha desenvolupat en un clima de respecte i de sinceritat, i la col·laboració ha estat notable. Sempre hem apreciat una excel·lent predisposició a la reflexió i al diàleg.

A l'inici de l'avaluació en alguns centres hem apreciat una certa intranquil·litat en algunes de les persones que hi han participat; altres han mostrat interès per tenir una valoració positiva d'allò que s'estava avaluant. Els centres que ja havien rebut algun tipus d'avaluació en cursos

anterior per part també d'equips d'inspectors, d'entrada, han estat més relaxats i han mostrat més seguretat.

Els centres que tenen els processos de planificació més avançats consideren més factible tirar endavant els plans d'avaluació interna i les propostes de l'avaluació externa, alhora, però, manifesten la complexitat de les actuacions i les repercussions negatives que pot tenir en les persones i en la institució si no es fa amb prou recursos. Destaquen, especialment, la motivació de tots els implicats, el temps necessari per a la realització i la formació.

El fet que en l'avaluació els inspectors posin de manifest les mancances o els aspectes a millorar, però també recullin i valorin aquells aspectes que en relació al tema d'avaluació el centre està fent bé, és un reconeixement que s'aprecia positivament per part del centre i ajuda a mantenir una actitud favorable vers el procés d'avaluació iniciat.

En iniciar el procés d'avaluació s'han apreciat diferències respecte de la percepció sobre el procés i els efectes de l'avaluació entre l'equip directiu i la resta de membres de la comunitat educativa. L'equip directiu, d'entrada, disposava de més informació i ha col·laborat en la difusió al claustre i al consell escolar i en generar un ambient de cooperació entre tots els sectors del centre implicats.

Algunes valoracions dels aspectes avaluats no han coincidit sempre entre el centre i l'equip d'inspectors. Això ha fet que en les sessions d'avaluació hi hagi hagut debat, s'hagin contrastat les valoracions i s'hagin discutit les propostes. En tots els casos, però s'ha considerat positiu per part de tothom haver pogut dialogar i contrastar.

Bastants professors es manifesten satisfets per haver pogut participar, perquè s'han tingut en compte les seves aportacions. En les valoracions d'aspectes generals que no els afecten directament, les aportacions —generalment— són bastant crítiques.

Una part important del professorat considera útil l'avaluació. Això no obstant, ha posat de manifest que allò que més el preocupa és disposar dels recursos necessaris (temps, plantilla, formació, etc.) per tirar endavant aspectes més qualitatius de la seva actuació (les propostes de l'avaluació externa, el pla d'avaluació interna, accions per millorar la convivència, la col·laboració de les famílies...).

Els pares, en tots els casos, s'han manifestat satisfets de participar i donar la seva valoració. En alguns casos el coneixement i la implicació en el centre es manifesta molt important, en altres, desconeixen molts aspectes. Sempre fan una valoració positiva del treball que es fa en el centre. Moltes vegades han exposat les mancances de tipus estructural o de recursos del centre no vinculades necessàriament amb l'objecte de l'avaluació.

S'aprecien com a principals preocupacions de bastants pares, resoldre els aspectes de tipus estructural (disposar dels espais i dels recursos materials i tecnològics més actuals) i, en els centres públics, incrementar els lligams entre els centres de primària i de secundària.

Un dels aspectes que hem percebut com a més satisfactori per a tots els sectors —pares, professorat i equip directiu— és que el centre sigui ben valorat per l'entorn familiar i social on està ubicat (demanda de matrícula, reconeixement de les institucions, valoració dels altres centres del mateix o diferent nivell de l'entorn, etc.). Això ajuda a cohesionar els sectors i a motivar per tirar endavant projectes de millora.

5.d. Conseqüències de l'avaluació

L'avaluació, necessàriament, ha de tenir conseqüències. Si no es així, tot aquest esforç haurà estat en va. Cal que la incidència sigui positiva i que la pràctica contribueixi a minorar les dificultats de l'inici. Entre les conseqüències, destaquem la percepció dels centres: que els ha estat útil, que els ha aportat elements per créixer professionalment i com a institució i que no ha estat un tràmit ni un fet puntual, sinó que s'ha iniciat un procés.

Les conseqüències de l'avaluació externa per als centres no es poden deslligar ni de l'avaluació interna ni dels processos de planificació del centre. Una de les conseqüències més immediates és la que es deriva de les propostes que es formulen en finalitzar l'avaluació. El contingut de les propostes ha de ser prou adaptat a les necessitats i possibilitats dels centres perquè pugui ser compartit pels equips i es faci operatiu a través dels processos habituals de programació i funcionament del centre.

L'avaluació interna i les propostes de l'externa, a més d'integrar-se en els processos de planificació del centre, han de servir per modificar, si cal, les maneres de fer i d'actuar del dia a dia, i s'han de percebre a través de les accions quotidianes. Un dels aspectes més importants és operativitzar les propostes de millora en accions que en la pràctica real dels centres comportin les modificacions o canvis proposats.

L'avaluació, com hem dit, és un procés tan tècnic com ètic i social. Per tant, una de les conseqüències és com s'interioritzen en la pràctica les propostes d'actuació i fins a quin punt és capaç d'impulsar en els equips processos d'anàlisi i reflexió que comportin millores reals de la pràctica educativa.

Altrament, per implementar les propostes de l'avaluació externa i també per impulsar l'avaluació interna convé un clima propici en els centres perquè s'afavoreixin altres aspectes com:

- l'assessorament per a la realització de pràctiques avaluatives en el propi centre;
- un ambient de col·laboració per part de tots els sectors de la comunitat;
- la vinculació amb els processos d'innovació i de canvi promoguts pels equips;
- la col·laboració i el reconeixement de l'entorn social;
- l'interès per promoure l'oferta del centre a l'entorn;
- l'absència de conflictivitat extrema;
- una certa experiència en la participació en projectes col·lectius;
- un lideratge de l'equip directiu que impulsi projectes nous;
- el debat i la discussió entre els diferents col·lectius entorn a l'avaluació del centre.

En tots aquests aspectes hi ha molts responsables implicats, tant del propi centre com externs al centre. La resposta correspon a cada un d'ells des de la seva responsabilitat.

Els centres porten bastants anys elaborant documents de planificació —els projectes educatius, els plans anuals, les memòries, etc.— i no en tots els casos han servit realment per millorar l'organització i el funcionament dels centres, per cohesionar els equips o per adaptar l'educació que reben els nois i noies als nous reptes. Les reflexions sobre els encerts i les mancances dels processos de planificació també són vàlids per alertar-nos de les conseqüències que pot tenir aplicar un pla d'avaluació interna o les propostes de millora de l'avaluació externa en els aspectes més formals, sense considerar els beneficis que pot comportar una aplicació amb profunditat i amb la implicació de tothom.

6. Prospectives de futur

Si bé ens trobem encara en un moment inicial d'aplicació d'aquest *Pla d'avaluació externa dels centres 1997-2000*, volem acabar la nostra intervenció recollint algunes reflexions que puguin fomentar el debat entorn de l'avaluació dels centres per tal de contribuir a consolidar el procés avaluatiu que hem iniciat.

Iniciar i mantenir un procés avaluatiu requereix tant per als centres com per als inspectors un temps de formació, de preparació, de treball, de reflexió, de diàleg... Ha d'existir una relació cada vegada més satisfactòria entre les finalitats de l'avaluació i els recursos temporals i instrumentals per fer-la real. Atès que l'avaluació és una prioritat, caldrà disposar dels recursos per realitzar-la satisfactòriament.

Plantejar aquest primer trienni com un període d'iniciació cap a una nova pràctica que s'ha d'incorporar al funcionament habitual dels centres i de la tasca dels inspectors i que ha de formar part dels processos habituals de gestió dels centres i del treball dels inspectors amb els centres. S'han de consolidar pràctiques avaluatives en la dinàmica habitual de funcionament dels centres, com a elements d'anàlisi i de reflexió.

És necessari també plantejar l'avaluació de la incidència en els centres dels Programes i Serveis Educatius. Cada vegada més, la interacció dels centres amb els Programes i Serveis Educatius a nivell d'assessorament, de formació i de desplegament d'innovacions és més estreta i evident.

Mantenir i incrementar l'intercanvi, la col·laboració, la participació i el compromís amb tots els sectors, en l'avaluació dels centres, respectant les competències de cadascú. D. Nevo (1996), que fa anys investiga temes d'educació i avaluació, en referir-se al diàleg que ha d'existir entre l'avaluació interna i l'externa, manifesta: "Quan combinem avaluació amb informació disponible en el centre des de fonts internes, la suposició subjacent és que no hi ha una única forma objectiva d'avaluar la qualitat del centre. La tan anomenada veritat sobre la qualitat del centre no és solament la revelada per l'avaluador extern, ni tampoc únicament pel propi centre, la qual cosa certifica la seva pròpia qualitat. Si hi ha una única veritat sobre el centre, es troba en algun lloc entre les dues, i només pot ser abastada a través d'un diàleg entre les dues parts."

Vincular més l'avaluació al desenvolupament professional dels inspectors i dels docents i, per tant, enllaçar-la amb els processos de formació, d'investigació i d'innovació. Relacionar els projectes d'avaluació i d'innovació en els centres i en els serveis de l'Administració —Inspecció i Serveis Educatius— amb la recerca i la investigació universitària. Iniciar experiències de col·laboració.

Considerar també la repercussió social de l'avaluació dels centres a mesura que avancin els processos avaluatius. En aquest punt és important vetllar perquè en la comunicació amb tots els sectors educatius del centre es valorin les actuacions, primer en l'entorn escolar, per anar avançant cap al reconeixement social dels processos avaluatius. En aquest sentit J. Mestres (1998) manifesta: “La pràctica d'avaluació de centres ha de servir també per millorar la imatge social de les institucions escolars i aconseguir incrementar el seu reconeixement per part de l'entorn social i el context al qual serveix el centre, a fi d'aconseguir que es valorin cada cop més positivament les activitats que concreten l'educació.”

Avançar en una delimitació més clara entre l'espai de l'avaluació interna i el de l'externa: la primera hauria d'analitzar més les necessitats i aspiracions plantejades per la comunitat educativa d'un centre concret i l'externa hauria d'analitzar més les necessitats i aspiracions del sistema educatiu. L'avaluació interna hauria de posar més èmfasi en el vessant formatiu — regulació dels processos, anàlisi de mancances, consolidació d'èxits— i l'externa hauria de posar més èmfasi en assegurar que les característiques dels centres responen a les necessitats del sistema, d'acord amb uns indicadors de qualitat definits a l'avançada, a partir tant de l'anàlisi de processos com de resultats.

Síntesi del debat, elaborada per la senyora Glòria Renom

Des del sector de pares d'alumnes es pregunta al ponent universitari fins a quin punt hi ha consciència en el seu àmbit de la importància de l'avaluació de centres. També es demana informació sobre el procediment que s'utilitzarà per fer públics en els centres els resultats globals de l'avaluació.

Pel que fa al primer aspecte, des de la taula es manifesta que és un tema perfectament assumit en els aspectes teòrics, però que en els pràctics encara cal aprendre'n molt. Des de la universitat s'està fent un esforç important per formar col·lectius que treballin bé. Una altra cosa és la cultura avaluativa, que cal generalitzar, i que encara és, avui, una possible font de conflictes.

Quant a la informació sobre l'avaluació, està regulat normativament que les conclusions de l'avaluació externa es facin arribar al consell escolar. També es considera recomanable que, sempre que la informació estigui convenientment elaborada, el consell informi la comunitat educativa del procés avaluatiu i de les seves repercussions en el centre.

Des del sector de pares se suggereix la conveniència d'institucionalitzar què, com i quan s'ha d'informar sobre l'avaluació.

Els ponents manifesten el seu acord amb aquesta proposta. Tot i no estar previst, fóra convenient trobar uns mecanismes que permetin que la informació, sempre ben contextualitzada, surti a la llum pública.

Una directora d'un centre de secundària pregunta com es pensa implicar els consells escolars dels centres en tot el procés, i si els centres disposen de mecanismes per intervenir.

Des de la taula s'informa que el consell escolar intervé com a interlocutor en la fase de recollida d'informació i en la sessió d'avaluació, on s'analitzen les valoracions i es procura que les propostes siguin consensuades; el centre també pot opinar mitjançant el qüestionari que se li administra al final del procés.

Des de l'àmbit sindical es mostren reticències pel fet que els resultats d'aquest procés puguin ésser utilitzats per les administracions amb finalitats no previstes, i que acabin per lesionar els interessos del professorat. Per il·lustrar-ho es posa com a exemple la normativa de trasllats publicada recentment al BOE, on es preveu la possibilitat d'incloure, entre d'altres, com a criteri de valoració, l'avaluació positiva del desenvolupament de la tasca docent.

Els ponents remarquen que, segons els plantejaments que es fan actualment a Catalunya, l'avaluació de centres és prèvia a l'avaluació del professorat, i que l'ordre publicada al DOGC no entra en aquest darrer aspecte. L'única cosa que s'ha fet en aquest sentit des del Departament d'Ensenyament és regular l'acreditació per a l'exercici de la direcció. Només en aquest cas està prevista l'avaluació de professorat.

Un representant de l'administració educativa present en el debat també emfasitza que l'avaluació del professorat no té res a veure amb l'avaluació dels centres, i que a l'administració catalana també l'ha sorprès la publicació d'aquesta normativa en el BOE.

Una nova intervenció feta des de l'àmbit sindical manifesta l'acord amb el plantejament general del procés avaluatiu, alhora que expressa reticències amb la manera com s'està portant a la pràctica. Es considera important introduir la dinàmica de l'avaluació, a la qual caldria dedicar-hi més recursos i més preparació. S'insisteix en la necessitat de vèncer reticències, de començar humilment, i que cal una concepció del funcionament dels centres educatius no competitiva. Es pregunta als ponents sobre els recels trobats a primària i a secundària en el procés iniciat enguany, i sobre les diferències entre la privada i la pública pel que fa a la rebuda d'aquests plans. També s'alerta de la importància d'avaluar la relació centre-empresa en la formació professional.

Des del sector del professorat també s'opina que el procés d'avaluació iniciat enguany no ha aconseguit entusiasmar amplis sectors del col·lectiu, ja que després del diagnòstic moltes vegades no hi ha recursos per poder canviar les coses.

Des de la mesa s'informa que no s'han trobat sensibilitats diferents entre la pública i la privada, que s'ha fet molta més feina a primària que a secundària i que, certament, el procés ha estat vist amb recel des d'algun sector del professorat. S'insisteix en la importància que la

informació sobre allò que s'està fent arribi a tothom per tal de desfer malentesos. També es recorda que l'FP no és objecte d'avaluació en el programa iniciat enguany. Es destaca que actualment és més important com s'avalua i que seria molt perillós estimular la competitivitat entre centres; seria un greu error, els efectes del qual podrien tenir conseqüències perverses i provocar la fractura del sistema.

Finalment, es plantegen algunes reflexions: per què avaluar?; millorar, amb quins recursos? Es recorda que l'avaluació queda legitimada per la millora de la qualitat, i que cal tenir clarament dissenyat un model sostenible de qualitat del centre i de la comunitat per tal de no generar desencís.

Des del sector del professorat es torna a manifestar l'acord amb el què i el com de l'avaluació externa, però es qüestiona l'oportunitat de fer-ho a la secundària, atès que encara no s'ha generalitzat la reforma en aquesta etapa educativa.

Per part d'un assistent, membre del cos de la Inspecció educativa, s'indica que tot el que probablement s'ha fet en el centre en el qual s'ha fonamentat una de les ponències deu estar relacionat amb un pla d'assessorament al centre, i no pròpiament amb l'avaluació externa. Es recorda que a secundària només s'han avaluat els centres que ja tenien implantada tota l'ESO.

Després d'esgotar el temps previst per a les intervencions, el moderador, Sr. Rafael Torrúbia, tanca la taula rodona amb unes paraules de comiat i agraint la participació dels assistents.

La taula 2 va comptar amb l'assistència d'una cinquantena de persones, deu de les quals va intervenir en el debat.

Taula 3: Avaluació interna dels centres docents

L'autonomia organitzativa i curricular que gaudeixen els centres educatius comporta necessàriament una avaluació sistemàtica i rigorosa que aportí regularment informació precisa sobre l'acció educativa i sobre l'eficàcia organitzativa. L'avaluació, per tant, és una estratègia permanent de millora estretament vinculada al prestigi del centre.

En l'avaluació interna dels centres docents hi participen activament els òrgans de govern i de coordinació i els diferents sectors de la comunitat educativa, mitjançant l'elaboració i l'aplicació de plans d'avaluació de tres cursos de durada que analitzen tant l'àmbit organitzatiu i de gestió com els resultats de l'aprenentatge.

A la taula rodona número 3, que va ser moderada pel Sr. Ramon Roig, membre del Consell Escolar de Catalunya, es va proposar una reflexió teòrica sobre l'avaluació interna dels centres docents a càrrec del professor Joan Rué, de la Universitat Autònoma de Barcelona, i es van exposar dues aplicacions pràctiques de plans d'avaluació de centres, concretament del Col·legi Escorial, de Vic, a càrrec del seu coordinador pedagògic, Sr. Ramon Rial, i de l'IES Bosc de la Coma, d'Olot, a càrrec de la seva directora, Sra. Fina Soler.

En el debat posterior es va comentar especialment la participació de pares i mares i el paper del professorat en l'avaluació interna, i també l'autonomia dels centres escolars en aquest aspecte.

Presentem en aquest capítol els textos corresponents a les ponències esmentades i un resum de les intervencions efectuades durant el col·loqui.

Ponència “L'autoavaluació qualitativa d'equips de centre”, presentada pel senyor Joan Rué, professor del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona

“L'avaluació, en les millors condicions, navega envers el seu objectiu amb vent de costat”, J. Nixon, (1992)⁴⁷

Les conductes professionals, en cap àmbit de l'activitat humana, són perennes en la forma de desenvolupar-se ni en els seus valors ni continguts, ni en la seva metodologia i utilitat i l'ensenyament no és cap excepció a aquesta regla. El seu exercici no es pot concebre al marge de les expectatives dels usuaris ni de les exigències ni dels problemes de les condicions de treball de la societat que els imprimeixen les condicions més importants per a la seva transformació. Però també hi ha factors interns al propi exercici professional que expliquen, retarden o acceleren, les dinàmiques de transformació d'aquelles pràctiques. Són els propis ensenyants qui, en última instància, en les seves maneres de fer, en els seus

⁴⁷J. Nixon, (1992), *Evaluate the whole curriculum*, Open U. Press, M. Keynes, Philadelphia

intercanvis, en la recerca de respostes als problemes que se'ls plantegen, esdevenen els agents actius del canvi.

En síntesi, les pràctiques professionals en educació, tant les individuals com les d'equip, es troben sotmeses a una doble influència. Una d'externa, caracteritzada per les demandes i les necessitats socials i una d'interna, a partir dels propis professionals, caracteritzada per una autoexigència de reconsideració i de millora de la pròpia feina, així com de coordinació i d'ajustament de les actuacions a les noves condicions que es van detectant.

Cal ser conscients que les expectatives socials respecte a l'educació són canviants. Nous grups socials han generat noves expectatives sobre l'escola, les actituds dels joves d'ara davant el coneixement i les pràctiques escolars són diferents a les de generacions anteriors, l'adolescència com a categoria social s'amplia. En la mesura que un sistema social, com l'educatiu en l'actualitat, tendeix a cobrir un camp cada vegada més gran d'expectatives, a esdevenir la porta d'accés a la socialització efectiva a través del mercat de treball, a legitimar les diferències o el progrés social, a exercir una funció subsidiària de l'educació familiar dels individus, és inevitable que tendeixi a esdevenir objecte de crítiques, de noves atribucions i de debat. La conseqüència d'aquesta progressiva atribució de responsabilitats és un increment en les exigències i d'un major escrutini o control social de les actuacions professionals. En aquest context, els marcs de comprensió més corrents per a comprendre els alumnes o assimilar determinats fenòmens no sempre els són útils als professors amb la qual cosa el risc de cometre errors importants de diagnòstic i, en conseqüència, d'errar en les actuacions s'incrementa.

El problema, però, és com desenvolupar de manera efectiva un procés tan complex —i d'abast ampli— com el que representa sotmetre a anàlisi i a examen el desenvolupament de la professionalitat dels docents. Una modalitat d'examen que sigui oberta i àmplia, però respectuosa, i oposada a allò que s'ha considerat com el territori de la "privacitat professional" de cada ensenyant. Una anàlisi de les conclusions que no sols no afebleix sinó que enforteix aquella professionalitat. Com promoure processos de reajustament i de canvi referits a la millora qualitativa de la pròpia actuació individual i en equip? Com desenvolupar-ho de manera sistemàtica i eficaç, d'acord amb les pròpies necessitats dels qui emprenen la reflexió, conjugades al seu torn amb les dels usuaris, i amb un ús eficient dels recursos? I finalment, quin sentit ha d'adoptar tot aquest procés? En aquest text reflexionarem sobre aquestes qüestions.

L'origen dels canvis i les pràctiques docents

En els darrers anys s'ha fet un pas històric en la transformació de l'ensenyament en el nostre país que afecta i afectarà profundament la forma i els continguts del desenvolupament del treball professional dels ensenyants. Aquesta modificació legal ha introduït una condició pel canvi en la professionalitat docent de primera magnitud. Ha comportat una modificació profunda en l'orientació de fons de l'escola, en transformar-la de selectiva, de propedèutica, si se'n vol dir així, en obligatòria, en convertir-la en un referent formatiu únic per a tota la població.

Recollir tota la població en els mateixos tipus d'espais educatius i canalitzar la seva formació bàsica a través d'un currículum unificat fins a una edat en la qual les necessitats formatives, els interessos personals i els problemes escolars i educatius de les persones ja no es poden ni derivar ni ignorar, sinó que, ben al contrari, cal haver previngut i atès, segons un ventall de recursos i situacions molt més ampli del que era habitual anteriorment, posa damunt la taula dels professionals, dels administradors polítics del sistema educatiu i dels pares i les mares, uns reptes nous en relació amb els que ja eren coneguts, un tipus de problemes que no es poden afrontar només amb els referents, els recursos i les tècniques amb els que els professors i les professores s'havien socialitzat professionalment.

L'escola comprensiva que s'ha implantat comporta, de fet, el germen d'una cultura pedagògica diferent a l'establerta, una nova forma de fer que, per assolir-la, s'han de transformar el saber professional, els valors, els models didàctics, els procediments de treball ara habituals, i desenvolupar o canalitzar aquests a través de nous models organitzatius, curriculars, metodològics o tutorial. El fet és que, per dir-ho de manera sintètica, els recursos de gestió i d'acció, ara per ara més corrents, en la forma com són utilitzats, no acaben de servir per als nous propòsits. Cal elaborar nous recursos i, sobretot, adaptar els anteriors a la nova situació. El problema és, per tant, com ajustar, com adaptar i modificar, i si és el cas reelaborar, tot allò que se sap fer, atenent els nous requeriments de la també nova situació educativa.

En un primer moment, a l'inici de l'aplicació de la nova legislació, als professionals els ha pogut ser de molta utilitat la promulgació de les noves normes, rebre orientacions externes o accedir a exemples que altres han elaborat. A mig termini, però, i pensant en termes professionals més amplis, l'efectivitat d'aquest model és més que dubtosa, si ens fixem en les nombroses referències que tenim de processos semblants empresos i analitzats en altres països.

El problema objecte del debat de fons és si la reflexió didàctica i pedagògica, formulada en termes de coneixement teòric, pot ser transportada als ensenyants amb caràcter normatiu. Molt probablement, molts professors/es no acceptarien una resposta afirmativa a aquesta qüestió.

Si ens atenim al procés mitjançant el qual s'ha format el coneixement pedagògic actual —entès en termes amplis— veiem que és el resultat d'una llarga evolució dels sistemes socials i educatius, de les pràctiques professionals institucionals, del coneixement elaborat pel professorat en el seu procés de socialització personal. En tot el temps que s'ha anat desenvolupant el sistema educatiu, les diverses generacions professionals i els propis individus en la seva història personal i escolar han anat generant marcs de comprensió dels fenòmens educatius i paràmetres d'actuació que els han permès percebre i comprendre —en cada moment a la seva manera— la naturalesa de les situacions amb les que s'han confrontat.

Els models vigents i les diverses pràctiques docents, derivades d'aquella percepció i comprensió de la realitat, han estat capaços, en bona part, de garantir la reproducció social i cultural, l'apropiació individual del coneixement professional, la qual cosa demostra la seva relativa fiabilitat i eficàcia als ulls dels propis implicats. D'aquí que al coneixement pedagògic

especialitzat, acumulat fora dels contextos professionals pràctics, o saber teòric⁴⁸, no li sigui reconegut un poder normatiu, i que, en canvi, allò que el sociòleg francès Bordieu ha denominat *habitus*⁴⁹, aplicat a les formes de fer, a les regles dominants dins els propis contextos institucionals de treball, el saber pràctic, tingui un considerable paper sociabilitzador professional.

Tot i el que acabem de dir, també és cert que els sistemes educatius com el nostre, administrats políticament i centralitzadament, complementats amb una modalitat de selecció dels professionals mitjançant una formació de caràcter normalitzat⁵⁰ han generat una creença favorable a la necessitat de regular externament les actuacions professionals.

Davant els reptes que presenta la nova situació, podríem sintetitzar tot dient que partim de dues tradicions ben establertes respecte de com orientar els canvis educatius. Un primer enfocament confiaria en la regulació externa el poder d'inducció dels canvis. Un tipus de regulació que seria exercida des del poder i la influència dels agents externs sobre els ensenyants, des dels experts universitaris fins al dels administradors o els polítics. D'acord amb aquest model són els experts qui, en primera instància, visualitzen els problemes, emeten els judicis sobre els fenòmens i n'indiquen —bé a través d'una opinió experta, bé a través de normatives o legislacions específiques— les solucions que cal adoptar en el desenvolupament de l'actuació professional.

Contraposat al que hem dit anteriorment, hi trobaríem l'enfocament deliberatiu, el qual parteix de la idea que els professionals de l'ensenyament es dediquen al seu ofici, n'assumeixen les responsabilitats, es comprometen amb allò que fan i de manera conseqüent adopten les solucions adequades a les situacions en què es troben, atesa l'experiència que han desenvolupat prèviament. Les accions dels ensenyants, d'acord amb aquest punt de vista, són conductes racionals que obeeixen a la voluntat d'oferir respostes vàlides a les moltes situacions amb què s'enfronten a diari, en ocasions viscudes amb una càrrega de neguit o amb un cert grau d'ansietat, en els llocs de treball. Darrera d'aquesta última posició hi trobaríem el problema de la interpretació i de la construcció compartida de significats en el si d'un grup petit d'iguals, inherent a tota la interacció humana, i de manera més específica en els processos d'avaluació i autoavaluadors. Aquest ha estat el debat que s'ha donat a la dècada passada en el camp de les ciències socials i humanes, debat que ha modificat els pressupòsits positivistes que hi eren dominants.

El cas és que una actuació humana, com ara una actuació professional, depèn en bona part del context on es dona i de les seves característiques, de la personalitat de qui sigui l'actor o actors, de les seves habilitats personals i dels condicionants de tot tipus que l'afectin. D'aquí que pretendre pautar les actuacions d'algú des d'orientacions i normes externes, en el sentit

⁴⁸ Per a una distinció aprofundida entre saber teòric i pràctic vegeu Carr, W., (1996), *Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata

⁴⁹ Bordieu defineix els *habitus* com "principis generadors de pràctiques diferents i de diferenciació (...) però també són esquemes de classificació, principis de visió i de divisió... Bordieu, (1997:20), *Razones prácticas*, Barcelona, Anagrama

⁵⁰ Normativitzada, atenent el sentit de l'existència de les Escoles Normals i del significat de la seva denominació

d'assumir que les aplicarà en el mateix sentit i intencionalitat atribuïts per qui les ha formulades, sigui tan aleatori com relativament poc útil, des del punt de vista pràctic.

Així, la perspectiva deliberativa, de naturalesa constructivista, posa l'accent en la capacitat que tenim d'interpretar i de regular les pròpies accions des de la reflexió, considerades les actituds i la comprensió personals de cada agent. En els processos de millora professional que s'acullen a aquest enfocament el centre de gravetat se situa en el fet mateix de la reflexió compartida, en la deliberació entre iguals i en el seu grau d'aprofundiment, és a dir, es troba orientada des de referents qualitatius.

Ara bé, els models anteriors, a la pràctica, ni són necessàriament antagònics, ni poden funcionar de manera independent un de l'altre, atesa l'organització institucional de l'educació. Però és cert, també, que la forma com s'ha conduït el procés de la posada en marxa del nou model educatiu ha accentuat la creença entre els professionals que els canvis educatius, siguin curriculars, metodològics o organitzatius han de provenir d'una regulació externa experta i per via administrativa. El problema és que aquesta modalitat d'intervenció externa, habitualment estandarditzada, té el risc d'esdevenir descontextualitzada i burocratitzada, com també de no ajustar-se a la percepció dels problemes i les necessitats dels propis ensenyants. L'efecte final, al meu parer, pot ser greu, en quedar limitada la necessària autonomia professional dels ensenyants, en generar desconfiança i falta de seguretat respecte del valor de les pròpies iniciatives, criteris i recursos.

Fullan⁵¹, com també sociòlegs com Apple i economistes com Larson⁵², ha assenyalat un aspecte molt interessant dels canvis educatius, tot distingint entre intensificació i reestructuració, dos conceptes que expliquen dues visions diferents del desenvolupament de la professionalitat docent i que complementen els enfocaments considerats més amunt. Per intensificació, l'autor canadenc entén aquells canvis que es produeixen com a conseqüència d'una nova versió augmentada del currículum, nous llibres de text, noves proves, noves especificacions de l'ensenyament i una tutela de tot això realitzada amb el propòsit d'intensificar el què i el com de l'ensenyament.

En canvi, per reestructuració entén un fenomen que pot adoptar moltes formes, però que normalment implica una gestió basada en el centre, un reforç del paper desenvolupat pels propis ensenyants en els processos d'ensenyament i en l'adopció de decisions, en la integració de diverses innovacions, en la reelaboració d'horaris, en el treball col·laboratiu, en l'emergència de nous papers docents i de revisió de les funcions i els papers entre els ensenyants, la comunitat i els alumnes.

No cal insistir massa en la consideració que l'enfocament basat en la regulació externa tendeix a la intensificació i que el model de caràcter deliberatiu apunta a la reestructuració.

⁵¹ Fullan, M., G., (1992), *Successful school improvement, the implementation perspective and beyond*, Buckingham, Open U. Press, (p.117)

⁵² Hargreaves, A.,(1994:118), *Changing Teachers, Changing Times*, London Cassell, traducció espanyola a (1996), *Cambian los profesores, cambian los tiempos*, Madrid, Morata

Però és interessant destacar que entre els experts que han treballat el tema de la millora dels processos educatius des dels anys 80, ha anat arrelant cada vegada amb més força l'opinió d'incidir en els canvis professionals mitjançant el reforç dels aspectes de fons d'aquella perspectiva que hem anomenat deliberativa, en el sentit de partir de la concepció de la professionalitat i del coneixement dels espais concrets de treball dels propis ensenyants.⁵³ Cap sistema, i en especial l'educatiu a causa de la seva enorme complexitat, pot desenvolupar-se en el temps i d'una manera eficaç si no es creen les oportunitats suficients perquè els qui hi estan implicats més directament generin una pràctica reflexiva i autoreguladora, amb el marge d'autonomia suficient per pensar, explorar, proposar, verificar i corregir, si escau.

Professionalitat i autonomia docent

La noció de professionalitat docent, tot i ser utilitzada habitualment, no deixa de tenir un alt contingut d'ambigüitat, perquè ens remet a un conjunt de competències molt complexes que abasten una gran diversitat d'aspectes que es poden resoldre de moltes maneres possibles. Les diferents competències que es tenen en compte en la dimensió actual de la professionalitat docent provenen, tal com hem assenyalat més amunt, d'un procés de construcció i reelaboració continuat en el temps, ateses unes determinades condicions estructurals i organitzatives del sistema educatiu. Això és així perquè la manera d'exercir el treball, la forma com el concretem, prové d'un procés més aviat cultural, en el sentit més ampli del terme, un procés ple de valors i influït pels contextos que incideixen en la seva naturalesa elaborada socialment i històricament. En aquest sentit, el conjunt de les respostes d'un ensenyant qualsevol configuraria la seva conducta professional, la qual pot ser entesa i abordada en termes culturals.

No obstant el que hem assenyalat anteriorment, una forma molt comú de representar les competències de la professionalitat docent ha estat veure-la com un conjunt de sabers de caràcter tècnic aplicats a la solució de problemes. Això significa entendre el saber professional assimilat al domini d'un determinat repertori de recursos, apresos a través de la formació inicial o permanent, els quals han estat provats i desenvolupats en les condicions més sofisticades dels seus llocs de treball o de recerca per part d'experts o investigadors. Recursos que es podran aplicar, quan sigui més idoni fer-ho, a situacions que —es creu— és possible tipificar.

La representació anterior, que extreu el seu sentit de molts àmbits de la producció i l'activitat humana, no encaixa massa en el tipus de treball social i institucional que és l'educació. Els problemes del món de l'educació real poques vegades es presenten d'una manera predeterminada, tot responen a models o a perfils prefixats, sinó que més aviat es manifesten a través de situacions confuses, indeterminades i, sobretot, èticament problemàtiques, molt sovint relacionades amb conflictes de valors.

Precisament aquests tipus de situacions problemàtiques no es poden resoldre tot aplicant tècniques informades externament, sinó des d'aquella forma de coneixement que s'ha

⁵³ Stenhouse seria un autor cabdal a considerar en aquest canvi d'opinió, o de paradigma si es vol.

denominat de *competència artística*⁵⁴ de cada professional o equip, és a dir, a través d'un procés més aviat intuïtiu d'aclariment d'una determinada situació problemàtica, que permet els professionals reconèixer els problemes, les finalitats de la seva resolució i els mitjans per a assolir-la. I aquest tipus de competència només es pot descabdellar des de l'interior de les situacions i des del camp de coneixement propi que ha elaborat cada professional o equip.

Línies de treball com la denominada del pensament dels professors, que estudiava fins on les actuacions professionals eren dependents de les representacions dels ensenyants i del paper que aquestes hi jugaven, i que va tenir el moment màxim a la segona meitat dels anys 80, han portat a desenvolupar el concepte de professor com a *professional reflexiu*.

Els pressupòsits del professorat com a professional reflexiu es podrien resumir en els del quadre següent:

Tot professor/a necessita tenir un repertori de mètodes per a ensenyar i promoure l'aprenentatge. Ara bé,

- per tal d'oferir la millor atenció a uns alumnes en particular, en determinades circumstàncies, cal arribar a una selecció concreta d'entre els que figuren en el repertori anterior;
- tant el repertori que s'acaba oferint, com la manera de prendre les decisions, són apresos en el decurs de la pròpia experiència;
- els professors/es, en l'exercici del seu treball, continuen aprenent, tot reflectint la pròpia experiència i avaluant els efectes de la seva conducta i de les seves decisions;
- tant el recull de la informació que s'acumula com el de les accions rutinàries poden ser sotmesos a un control crític a través d'un procés reflexiu, per a modificar-lo, si es creu convenient.

(Eraut, 1995)⁵⁵

La qüestió de fons és que qualsevol ensenyant observa, interpreta i treu conclusions pràctiques dels fenòmens i les situacions en què es troba, sigui quin sigui el grau d'elaboració o de fonamentació d'aquestes reflexions. Ara bé, les respostes són més intuïtives i carregades de tòpics culturals o docents, o de saber popular dels ensenyants, si no s'elaboren o no se sotmeten a consideració a través d'un procés de reflexió i d'anàlisi informat, públic i compartit.

En un altre lloc⁵⁶ ja he assenyalat algunes opinions relativament corrents que justifiquen determinades conductes professionals i que esdevenen bons exemples d'un falç coneixement pedagògic o de saber popular dels ensenyants. En podríem citar els següents:

⁵⁴ Schön, (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós, però també hi havia insistit abans Stenhouse, (1984), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

⁵⁵ Eraut, M., (1995), *Developping professional knowledge within a client-centered orientation*, p.227-253, a Guskey, T.R., Huberman, M., (eds.) (1995), *Professional development in education, new paradigms & practices*, Teachers College, Columbia University, N. York & London

⁵⁶ Rué, J., (1994), *Assessorament i suport als equips docents*, ICE Documents, UAB, ICE, UAB

- atribuir als alumnes, o les seves circumstàncies personals, familiars i socials la responsabilitat exclusiva del procés educatiu, tot mantenint la pròpia activitat educadora i instructora, tant personal com d'equip, al marge de qualsevol anàlisi sobre el resultat de l'aprenentatge;
- confondre diagnòstic i pronòstic en els judicis, en les avaluacions i en les expectatives respecte dels alumnes;
- pensar que la instrucció només és realitzable en grups homogenis d'alumnes;
- creure que el model organitzatiu vigent en un centre és innocu pel que fa als resultats acadèmics i educatius dels alumnes;
- entendre l'acció educativa des d'un enfocament causal, més que des de concepcions holístiques;
- considerar que les condicions actuals de l'ensenyament i dels alumnes són condicions "naturals" o invariables per comptes d'històriques o contextuais. (per ex.. creure que els nivells o estàndards d'èxit acadèmic són invariables o objectius);
- situar la pròpia conducta didàctica, dins l'àmbit de la privacitat i assimilada al factor personalitat: "sóc així i treballo així".

De tot el que s'ha assenyalat, es pot observar que un conjunt ampli de factors, de naturalesa política, social, ideològica i organitzativa, influeix en l'orientació de com el professorat participa en les reformes dins els centres. Desigs i preferències personals s'incrusten en les opinions i actuacions professionals. Es creu que s'actua sota uns referents estrictament personals quan, molt sovint, ens limitem a ajustar la nostra conducta als models organitzatius que són els que, en última instància i de forma invisible, ens regulen. Aquestes evidències mostren que el coneixement real obtingut a partir de la pràctica educativa és problemàtic. En aquest sentit, es manifesta una oposició a la visió hegeliana del coneixement, en el sentit que el coneixement professional real no és un coneixement necessàriament racional, és a dir, un coneixement sotmès al contrast de l'anàlisi.

Però l'adherència de molts professionals a determinades concepcions clàssiques, com ara les ideologies que culpabilitzen els alumnes individualment (o als seus contextos socials i familiars) del seu rendiment acadèmic, els porta a la frustració amb una gran pèrdua d'eficàcia en les actuacions respectives. Aquest tipus d'adherències seran un indicador important per predir el grau de resistència a la idea que hi ha alternatives eficaces a les pràctiques actuals i a l'organització existents.

Els problemes educatius, en conseqüència, no tenen una entitat *en si mateixos*, sinó que més aviat són dependents de la perspectiva professional amb la qual es treballi i del marc de valors que li serveixi de referència. D'aquí la necessitat d'explicitar els referents que donen suport a les diferents actituds i pràctiques, d'analitzar-los i de desenvolupar altres possibilitats, a partir d'aprofundir-hi i traduir-les en pràctica, per tal d'incrementar el marge d'autonomia professional, col·lectiva i personal i, per tant, la qualitat de l'acció educadora.

En parlar de l'autonomia professional ens referim a l'assoliment individual i col·lectiu d'un major grau de domini sobre les contingències i les opinions que sorgeixen de la pròpia actuació pràctica, així com de l'assoliment d'un repertori d'estratègies, de procediments i

d'actuacions que es poden utilitzar, ajustar o canviar en funció de determinats factors contextuais o personals.

Hi hauria dos grans arguments que justificarien la necessitat d'aprofundir en l'autonomia professional dels ensenyants. D'una banda, la necessitat, tant personal com d'equip, d'adaptar-se a les condicions canviants, d'incrementar el grau de domini professional pel que fa aspectes tant importants com la reflexió sobre els processos d'Ensenyament i Aprenentatge, al grau de control sobre tots aquells aspectes que configuren el que s'ha denominat *currículum amagat*, el grau de contextualització dels aprenentatges i el grau de domini dels diversos recursos didàctics. De l'altra, i al meu parer encara més important que l'anterior, la necessitat de potenciar el paper de l'alumne com a subjecte autònom d'aprenentatge. Com podem desenvolupar subjectes que sàpiguin aprendre, *aprenquin a aprendre* en la ja clàssica formulació de Faure, si qui els ho ha de potenciar no segueix, al seu torn, una reflexió per aprofundir en la seva autonomia professional? Per això és important desenvolupar una actitud d'autoanàlisi respecte d'aquella noció i sobre les actuacions que se'n deriven, tot sotmetent a la llum de la reflexió una diversitat d'aspectes que són cabdals en l'acció educativa, per comuns que ara ens puguin semblar. Aquests en poden ser alguns exemples: quina és l'organització del treball que tenim implícita?, quines són les característiques dels propis contextos de treball i com ens afecten en la nostra actuació personal i d'equip?, els models organitzatius de centre o el sistema de normes, en què o com ens afecten? quines són les actituds i les valoracions des de les quals es desenvolupen les nostres pràctiques?

Amb tot això, no hem d'oblidar que el model dominant de l'organització de classe és encara en gran grup; que la interacció mestre-alumne i entre alumnes a l'aula es caracteritza per la necessitat del professorat de mantenir un determinat grau de control sobre les relacions amb i entre l'alumnat; que aquests habitualment es troben fixats en un espai determinat; que normalment els estudiants treballen individualment; que el professor és el principal desencadenant de les activitats i que les classes normalment es troben més orientades cap a la suma de les actuacions individuals que no pas cap a una col·laboració grupal. Tot el que s'ha exposat anteriorment mostra com l'actual cultura docent manté una notable fortalesa, atès que aquest tret ja els havia destacat al 1984 als EUA⁵⁷ un estudi de més de 1000 escoles.

El procés d'assoliment d'una major autonomia professional requereix, no obstant, algunes condicions prèvies. Entre les més importants podríem assenyalar les esmentades per Elliott⁵⁸, referides a aspectes de caràcter personal, a les actituds dels propis implicats, sense les quals altres condicions esdevenen poc rellevants. En síntesi, aquest autor ve a dir que, en la mesura que els processos de canvi impliquen personal i afectivament, les condicions més importants que el fan possible cal buscar-les en aquests àmbits i no en els del coneixement acadèmic o de la literatura pedagògica professional. Canviar de manera de fer, de procediments, etc., significa, entre altres aspectes, generar un procés de treball menys controlat i controlable, augmentar el grau d'inseguretat respecte dels resultats, sotmetre's a una possible situació de

⁵⁷ Goodlad, (1984), citat a Rudduck, Jean, (1991), *Innovation and change: developing involvement and understanding*, Buckingham, Open university Press

⁵⁸ Elliott, J. (1993), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Morata, Madrid

menor control dels alumnes, sentir-se més observat —i avaluat— pels companys, modificar les rutines que permeten un estalvi de temps important, etc.

Entre les diverses condicions bàsiques per a assumir canvis, aquest autor britànic assenyala la de mostrar-se personalment més obert a la influència dels altres i el coneixement mutu dels problemes i les situacions de classe dels companys. Com més obert estigui el professorat respecte a les regulacions dels altres docents, assenyala Elliott⁵⁹, més gran serà la seva capacitat de posar atenció a les seves pròpies activitats d'aula i mostrarà més disponibilitat a rebre *feedback* dels alumnes. O, també, com més grans siguin les possibilitats que els docents coneguin els problemes de classe d'altres docents i a mesura que el professorat es valori més a si mateix com a grup amb possibilitats de millorar la qualitat del propi treball, més gran serà la seva capacitat per a tolerar ansietats o indecisions.

En aquesta línia de reflexió, els australians Carr i Kemmis⁶⁰ han sintetitzat la constel·lació d'àmbits en funció dels quals els ensenyants actuen i prenen decisions, àmbits que permeten comprendre els biaixos als quals es troben sotmeses les actuacions que sense més reflexió creiem autònomes:

- les teories morals, socials i polítiques i dels valors que assumeixen personalment,
- del “saber popular” que generen,
- del seu coneixement del context,
- del seu sentit comú personal,
- del seu coneixement acadèmic,
- de les destreses i tècniques que dominen i apliquin,
- i dels coneixements professionals, d'ordre psicopedagògic, que tinguin adquirits.

D'aquí que el principal repte que afecta qualsevol procés de canvi sigui doble. D'una banda, incidir de manera significativa en la dificultat que qualsevol professional té d'alliberar-se de les creences i dels valors propis de la cultura que pretén modificar i, de l'altra, trobar la metodologia, el mecanisme i els procediments més idonis per a iniciar-se de manera eficaç en aquest procés de substitució d'unes pràctiques per unes altres i poder contrastar aquestes amb altres prioritats i referents.

Les estratègies de millora i el seu perfil

Què significa “millorar” o desplegar una “estratègia de millora” per part dels equips de centre? i del professorat individual? És important fer una breu reflexió a fi de situar les expectatives en els terminis més ajustats a la realitat possible. Quan parlem de millorar, es sobreentén que és sobre la base del què es fa. Emprendre un camí de millora exigeix una responsabilitat i autoexigència que difícilment pot descansar en el paper destacat d'una font externa al propi lloc de treball. D'allí hi pot venir la inspiració, la motivació inicial, la voluntat d'imitar o d'adoptar un determinat punt de vista o procediment, o fins i tot l'obligació, el mandat de fer-ho. Ara bé,

⁵⁹ Elliott, J., (1989), *Pràctica, Recerca i Teoria en educació*, EUMO, Vic

⁶⁰ Carr, W., Kemmis, S., (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca

que s'emprenghi un procés de millora real depèn, en darrera instància, de com cada professional entengui el què s'ha de fer, en el marc del seu sistema de treball i del propi context, i de quina sigui en síntesi la pròpia valoració sobre el seu sistema de treball. Els processos de millora només són amplis i acaben sent generalitzats, en la mesura que es concretin i arrelin de manera efectiva en contextos concrets i hi siguin funcionals.

Huberman⁶¹, un autor amb una llarga experiència d'estudi de processos de canvi a centres, conclou que “més important que innovar és generar una manera de fer institucional que tendeixi cap a la innovació, és a dir, aprendre a diagnosticar els problemes abans no esclatin en crisi, saber generar mecanismes i recursos de reflexió crítica i saber gestionar els moments de canvi, tal i com es gestionen els moments d'estabilitat [...] el cas és que introduir canvis representa realitzar diferents cicles d'assaig i error, de reflexió col·lectiva en el procés, distingir les diferents parts d'un procés, saber canalitzar tant els aspectes tècnics com els socioemocionals del canvi, de seleccionar el nivell apropiat de repte, la seqüència de progrés, etc.”

Entre la comunitat d'especialistes que s'ocupen d'aquest aspecte, avui es tenen clares dues idees cabdals sobre la *millora* de l'escola. La primera, que és més un procés que no un esdeveniment. La segona, que ens trobem davant de processos no lineals, i que, per tant, no poden ser entesos fàcilment des d'un paradigma tecnològic i racional⁶².

Els processos de millora tenen conseqüències tècniques respecte al com es fan les coses, però en la seva arrel es troben originats, tal i com hem vist, en l'adopció de nous valors, en modificacions de determinades perspectives de fons o en nous diagnòstics seguits de noves perspectives de solució i d'acció, és a dir, impliquen processos individuals i grupals de naturalesa qualitativa i recurrent.

Per part dels agents educatius immersos en processos d'adaptació i de reajustament de l'actual cultura docent esdevé una necessitat de primer ordre arribar a establir quins són els valors de referència que s'adopten en un procés de canvi qualsevol. Per això és legítim demanar-se sobre qui defineix la racionalitat d'un determinat coneixement pedagògic, el perquè ha de ser així, o des de quins interessos es formula. La pertinença d'aquestes qüestions descansa en la concepció que el coneixement racional, com a oposat al coneixement real, conté implícit un valor emancipatori, o profundament deontològic si se'n vol dir així.

Aquestes serien algunes de les orientacions de fons d'un procés que porti a l'assoliment de nivells més alts de racionalitat en la conducta professional:

- adoptar una perspectiva ètica de la professionalitat en lloc d'un enfocament només tècnic;

⁶¹ Huberman, M., (1992), *Critical Introduction*, a Fullan, M., G., (1992), *Successful school improvement, the implementation perspective and beyond*, Buckingham, Open U. Press , p.7

⁶² Bollen, R., (1996), *La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político*, a Reynolds, D., et alt., (1996), *Las escuelas eficaces*, Madrid, Santillana

- contrastar el coneixement acceptat a determinades regles de racionalitat i al coneixement professional públic;
- seguir processos públics i deliberatius, basats en el raonament i la justificació en valors, tot considerant com a principal referent l'actuació pràctica.

D'altra banda, si assumim que els veritables canvis educatius s'originen, en primera instància, en el territori dels valors ens caldrà considerar que n'hi ha de diferent grau de potencialitat transformadora. Els següents en són una mostra.

Valors que, quan es pretenen assolir, tendeixen a generar actuacions educatives de major qualitat,

- incrementar el grau d'autonomia personal dels alumnes i la potenciació de les seves possibilitats;
- respecte a la integració educativa de les seves diferències;
- aprofundir en l'assoliment dels aspectes bàsics de la formació per part de tots els alumnes;
- ampliar l'oferta d'un ensenyament social, personal i acadèmicament rellevant;
- crear contextos socials i relacionals formatius;
- afavorir espais de participació dels alumnes en els àmbits que els afecten;
- incrementar el grau de control dels alumnes sobre els propis aprenentatges i el procés formatiu;
- incrementar el grau d'equitat en el tractament dels alumnes en situació de desigualtat.

D'aquí que comparteixi l'opinió que el nou model legislatiu al nostre país si bé té un potencial de canvi molt important, per si mateix no predeterminarà ni el sentit ni el ritme d'aquest canvi. De la mateixa manera que un model de desplegament d'aquella legislació basat en la intervenció externa, sigui dels experts, sigui de la pròpia administració, no abastarà per a donar profunditat al canvi. Ben al contrari, les eines més útils per a desenvolupar aquests processos són les pròpiament humanes: parlar, observar, analitzar, llegir documents, reflexionar sobre les experiències desenvolupades, actuar de forma sistemàtica, comparar, classificar, etc. Eines que poden donar un alt rendiment si s'utilitzen de forma adequada, atenent uns procediments clars i una determinada metodologia.

La introducció de canvis, atenent als arguments anteriors, no genera només un problema tècnic sinó un problema cultural. En conseqüència, hauríem de deixar de parlar de *la gestió del canvi* —una expressió que ha dominat l'escena del pensament i de la literatura educativa durant molt de temps— i en contraposició començar a parlar del *significat del canvi*.⁶³

En aquest enfocament, el centre de treball com a context concret i el diàleg⁶⁴ entre els diversos grups de professionals que hi col·laboren són nocions crucials. Ara bé, construir significats compartits entre persones d'un mateix equip és molt més fàcil de dir que de fer. L'educació es

⁶³ Rudduck, Jean, (1991), *Innovation and change: developing involvement and understanding*, Buckingham, Open university Press, p. 32

⁶⁴ Diàleg com a mètode i com a procés per a la construcció compartida de significats

troba, encara, entre les darreres professions on és legítim treballar per compte propi, en un espai protegit de la invasió dels altres. I s'ha de considerar que qualsevol intent de crear un ambient a favor de canvis fonamentals a les escoles necessitarà arribar a un increment de la planificació col·laborativa per tal de dedicar un temps significatiu a la discussió professional, argumenta Rudduck (1991).

Ara bé, una de les dificultats més importants a l'hora d'analitzar els problemes educatius és pretendre fer-ho sense un procediment clarament establert. Els problemes i els recursos educatius sempre s'interrelacionen i, a la vegada, cal examinar-los prescindint d'allò que els complica i en dificulta la seva entesa. Els fenòmens educatius sempre tenen diverses cares, que ens portaran a dimensions i a factors explicatius diferents. D'aquí que calgui seguir, amb un cert grau de perseverança i una metodologia definida, la lògica de cada un dels àmbits sotmesos a l'anàlisi, per tal de generar un procés que permeti aprofundir en l'anàlisi i destacar-ne els elements que en millorin la funcionalitat de les actuacions.

Els procediments i la metodologia més adequada per a desenvolupar aquestes actuacions els trobem en l'experiència que s'ha acumulat en diversos camps de l'univers del coneixement pedagògic des dels anys vuitanta cap al present, a partir de la irrupció dels models de caràcter etnogràfic⁶⁵. Em refereixo a les aportacions provinents del camp de la Recerca en l'Acció, de les dels estudis etnogràfics i estudis de cas i de les aportacions provinents de l'evolució que ha tingut el camp de l'avaluació.

El paper de l'autoavaluació en l'actuació dels equips de centre

La primera idea que sorgeix en la nostra cultura docent quan ens referim a l'avaluació fa referència a les nocions de control i de judici, aplicats al final d'un procés. Quan es parla d'avaluar sorgeixen, com a primer reflex, la seva associació amb els judicis, amb les valoracions fetes des de l'exterior i per experts, se l'associa amb un dels seus possibles perfils, el caràcter final o sumatiu, i molt probablement es pensa sobretot en recollir aquelles valoracions mitjançant indicadors de tipus quantitatiu.

Com en tants d'altres conceptes del camp de les ciències socials, les concepcions en el camp de l'avaluació han tingut una forta evolució. En el quadre següent s'hi reflecteixen aquests canvis.⁶⁶

<i>Models d'avaluació termes clau</i>	<i>autors</i>	<i>paper de l'avaluador</i>
1. mesura	Galton, Binet (1910)	tècnic
2. conductes, objectius	Tyler (1942)	descriptor
3. elaboració de judicis	Scriven (1967)	jutge, tècnic i descriptor
4. avaluació participant	Stake (1975)	negociador
organitzadors previs		
testimonis, reclamacions		
demandes, preocupacions		

⁶⁵ O també paradigma ènmic, interpretatiu, qualitatiu, etc.

⁶⁶ Guba i Lincoln, (1989) *Fourth Generation Evaluation*, N. York, The Falmer Press

La noció d'avaluació avui ha ampliat el seu camp de significat amb les nocions de regulació⁶⁷, inspirada en el pensament piagetian, i la noció de responsabilització (*accountability*), adoptada sobretot als EUA —inicialment entesa com a fórmula de rendir comptes dels pressupostos gestionats i ampliada després a qualsevol modalitat de donar explicacions sobre les responsabilitats atribuïdes—, i adoptada després pels administradors i professionals britànics, als anys 80. Amb les nocions de regulació i de responsabilització, la funció de control adopta un sentit molt diferent al que ha estat habitual en la nostra cultura docent. La seva finalitat ja no és saber tan sols què ha passat, sinó que ens pot interessar saber què està passant, bé sigui per a evitar-ho, bé per a reforçar-ho, o per ajustar més allò que es fa als propòsits o a les condicions existents. De la seva banda, la noció de responsabilització introdueix un sentit d'implicació moral i directe dels subjectes avaluats, els atorga la condició d'agents amb possibilitat de regular amb efectivitat les pròpies actuacions i d'assumir-ne l'autocontrol.

En aquest context, el fet de referir-nos a l'autoavaluació en equip és donar un pas més en l'assumpció de responsabilitats professionals per part dels propis implicats en l'actuació educativa, i suposa realitzar “un acte d'afirmació social, una manera d'ajudar-se a redescobrir i reestablir un compromís amb els supòsits que orienten el pensament i caracteritzen les pròpies actuacions”.⁶⁸

Un dels problemes diferencials que tenim al nostre país respecte d'aquells de l'àmbit anglosaxó, on s'ha originat aquest nou corrent de pensament i d'experiències, el trobem en la pròpia organització de l'escola i més en concret en el model i les funcions directives. Les direccions de centre als EUA o al Regne Unit, salvant les diferències entre elles, tenen un poder competencial (i coercitiu) molt més ampli que en el nostre cas, per ex. la promoció professional i salarial dels professors, unes competències que els porten a haver de desenvolupar recursos i habilitats de treball grupal i de gestió del que es denomina *recursos humans*.

Sense voler entrar en una anàlisi massa detallada, podríem dir que en la nostra situació partim d'una sèrie de factors que, a priori, limitarien l'extensió d'aquells models. Entre nosaltres no existeix una formació específica en metodologies i recursos per a desenvolupar el treball amb els altres. Les direccions de centre, a diferència d'altres països, poden exercir un poder efectiu, però limitat, sobre el professorat. A més, en la nostra tradició de gestió dels centres, la gestió pedagògica ha anat molt pel darrere de l'experiència de la seva gestió administrativa, probablement a causa del supòsit que en ser una competència de cada professor no calia considerar-la de forma especial. La figura de la coordinació pedagògica és extremadament recent. Com a conseqüència de l'anterior i del model departamental en l'organització curricular, els equips educatius, és a dir, el conjunt de professionals que incideixen en un mateix grup d'alumnes, durant un mateix període de temps, són una entitat discrecional i poc estesa encara. Un dels principals efectes d'aquest model organitzatiu —combinat amb el tipus

⁶⁷ Allal, L., (1980), “Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación”, *Infancia y Aprendizaje*, 11, p. 4-22

⁶⁸ Rudduck, op cit p.131

de formació del professorat de secundària— és que molts professionals de l'ensenyament obligatori encara no es veuen a si mateixos com a educadors, és a dir, com a professionals que necessiten dominar determinades competències docents, en estreta coordinació amb els seus companys i companyes d'actuació docent (de curs o de cicle) per a un exercici ple i molt més productiu de les seves funcions.

En qualsevol cas, la idea que vull destacar amb tot el que he exposat fins aquí és que en tractar de l'avaluació als centres ens cal evitar un doble error, pels malentesos i les pèrdues d'eficàcia o de confiança —molt més greus— que es poden generar. El primer seria el fet de seleccionar models d'avaluació utilitzats en altres països, aplicar-los i esperar-ne uns mateixos efectes, sense remetre'ls al substrat de cultura avaluativa d'una determinada professió i, fins i tot, d'una societat, i a les competències efectives de tot tipus que, en cada país, tenen atribuïts els diversos graons administratius dins el sistema educatiu. Per tal d'il·lustrar-ho amb un parell d'exemples cal recordar que de l'avaluació externa, en d'altres països, se'n deriven pressupostos diferenciats per als centres, o que la cultura del rendir comptes públics del que es fa és estesa i forma part de la cultura democràtica d'aquelles societats. El segon seria seleccionar i aplicar models generats en altres camps de la producció, que parteixen de metàfores, de referents i de competències, ja siguin organitzatives, de contractació, salarials, de gestió, de formació permanent o de sanció, que no es corresponen en absolut amb les del sistema educatiu al qual es volen aplicar.

La conclusió és doble. En primer lloc, si apliquem els anteriors models no podem esperar-ne el mateix resultat que es dona en altres sistemes educatius o productius. En qualsevol cas, podem aplicar-ho sempre i quan siguem conscients de les limitacions, del que es perd en la transposició de models des de sistemes diferents. El nostre problema, doncs, no és només aplicar models avaluatius sinó construir-nos els nostres, a partir de les experiències precedents, com és obvi, però tot considerant les peculiaritats de la nostra realitat.

Perfil dels recursos elaborats per l'autoavaluació interna de centres

D'alguna manera, els elements d'anàlisi que acabem de considerar són presents als materials elaborats per l'autoavaluació interna de centres a Catalunya⁶⁹. En qualsevol cas, s'ha tractat de veure què es podia fer atenent les característiques específiques del nostre context.

El referent central en aquests materials d'avaluació és l'equip docent, amb la voluntat d'afavorir una motivació, oferir una metodologia i els recursos necessaris per a emprendre revisions de problemes, la resolució dels quals és al seu abast, i que, de pas, aquesta via de progrés individual i d'equip s'entronqui, en allò que fa als comportaments professionals, en la millora qualitativa del sistema educatiu.

⁶⁹ Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, (1997), *Avaluació interna de centres*; <http://www.xtec.es/avalua/index.htm>; Materials per a l'avaluació interna de centres, dossiers d'autoavaluació d'equips de centre de primària, elaborats per l'autor. Els documents de secundària, en fase pilot d'aplicació, encara no editats, participen dels mateixos supòsits.

La metodologia de l'autoavaluació: principals propòsits que persegueix:

- esdevenir una metodologia reflexiva que acompanyi els processos educatius de presa de decisions i de verificació de la seva funcionalitat pedagògica;
- facilitar la caracterització i diagnòstic de l'actuació global i coordinada del professorat i de les actuacions individuals en l'exercici de les tasques d'E-A i en el seguiment i l'orientació tutorial;
- facilitar l'anàlisi dels problemes educatius des de diverses cares de l'actuació educativa i de diferents nivells d'execució;
- afavorir processos de reflexió individuals i d'equip, tot posant en joc processos de comprovació, comunicació, coordinació i orientació de les decisions i actuacions;
- proporcionar eines per a millorar qualitativament els processos i els recursos d'ensenyament i aprenentatge a la classe i al centre;
- posar els problemes i les necessitats dels professors i professores, i de la forma com se'ls troben, en el primer pla de la reflexió i l'anàlisi;
- potenciar la millora de l'autonomia professional dels docents, en l'actuació educativa d'equip i individual.

En el seu conjunt, aquests materials han estat elaborats atenent les consideracions següents:

- *Crear consciència d'equip docent de cicle educatiu mitjançant la metodologia per a desenvolupar el procés de reflexió compartida i dels propis continguts.*

Una de les claus per a l'èxit de la nova escolaritat obligatòria és que els professors/es es reconeixin a si mateixos com a membres d'un mateix equip docent, com a professionals que han de compartir i organitzar de forma coherent la seva actuació. En aquest sentit, cal que en primera instància es vegin a si mateixos no com a membres d'una corporació acadèmica, sigui la que sigui, sinó com a membres d'un equip interdisciplinari d'intervenció sobre uns subjectes, en un context determinat. Veure's a si mateixos significa visualitzar-se físicament en un espai i compartir el mateix temps i l'agenda de treball. Però significa també comprometre's a desenvolupar una mateixa acció, generada des de la pròpia necessitat i amb una finalitat compartida. Un enfocament en equip de l'autoavaluació suposa que els professors/es es relacionen com a iguals en la definició dels propis interessos, més que no pas com un grup predisposat a acceptar acríticament criteris externs, i que estableixen com una preocupació bàsica de la seva actuació la qualitat de l'aprenentatge dels alumnes dels quals en són responsables.

- *Generar un procés d'autoavaluació que fos natural a la forma d'actuar del professorat, és a dir, que considerés prioritària l'actuació, a partir de la reflexió.*

Els continguts dels diferents materials es troben orientats de forma explícita cap al treball en equip docent, cap a la coordinació i complementarietat del treball dels diferents professionals, en forma d'especificacions per a l'acció i com a propostes de reflexió.

Una preocupació central en l'ofici docent és donar resposta a la preocupació de què fer en cada una de les situacions en la qual cada un es va trobant. Per tant, l'autoavaluació no hauria d'estar orientada en primera instància ni cap a la valoració ni a la reflexió, sinó que ha d'apuntar cap a l'acció col·legiada. En aquest sentit, l'estratègia que es proposa als professors

els ofereix el recurs de l'autoavaluació per a adoptar decisions de millora sobre les pròpies actuacions, a partir de prendre en consideració aquells elements que permeten il·luminar una pràctica o contextualitzar millor la comprensió d'una situació. Per tant, el suport i contrast dels col·legues amb qui es treballa ordinàriament no només és un requisit metodològic, sinó que esdevé una necessitat bàsica per a desenvolupar l'autoavaluació.

- *Generar la idea que l'acció docent és millorable.*

El fet de poder examinar les pròpies conviccions professionals, les construccions que hem anat elaborant amb el temps, i contrastar-les amb les dels altres i amb allò que s'esdevé a les aules o allò que fan els alumnes permet generar entre els docents la percepció que l'acció docent es pot analitzar, sotmetre a consideració i que és millorable, que no forma part indestruïble d'una pretesa personalitat individual.

D'altra banda, és molt freqüent constatar que hi ha molts equips que desitgen emprendre camins de millora en la seva actuació professional. Però a molts d'ells no els resulta una tasca senzilla, perquè no sempre és fàcil decidir, des de l'interior dels propis contextos educatius, sobre quina direcció agafar, mantenir-s'hi en una coherència d'equip, mantenir el grup cohesionat o treballar i progressar sense perdre's en les urgències del dia a dia, sense derivar d'un tema a l'altre, tot mantenint una certa memòria d'allò que es va fer.

El tractament de les diverses qüestions, la seva organització i el seu enfocament facilita prendre decisions, mantenir-se en una línia de millora en el treball i d'aprofundiment en les qüestions tractades.

- *Fonamentar-se en la dimensió pedagògica de l'actuació docent.*

Un altre dels propòsits centrals d'aquests materials és proporcionar arguments suficients als qui s'incorporen al procés autoavaluador per tal que comprenguin la necessitat d'explorar el coneixement pedagògic, entès en el seu sentit més ampli, com un camp propi, com una font bàsica per a comprendre's o reconèixer-se professionalment. L'organització del material proporciona arguments suficients i és de prou rellevància com perquè en les actuacions proposades no es pugui prescindir del seu caràcter pedagògic. Tot i amb això, aquesta és una qüestió prou complicada i caldrà examinar-la amb una mica més de distància en el temps per tenir una imatge més clara de la seva funcionalitat.

- *Ser respectuosos amb l'autonomia del professorat i les seves necessitats.*

Una estratègia d'autoavaluació interna ha de servir fonamentalment per afavorir l'autonomia i la responsabilitat dels professionals que l'assumeixen. La metodologia i els materials proporcionats no són els agents, sinó instruments que han de poder adaptar-se a altres voluntats, criteris ètics o interessos i facilitar el treball des d'aquests referents.

És el professorat —d'acord amb les orientacions, la metodologia proposada i la pròpia presentació dels materials— qui selecciona els temes, els organitza i n'estableix les prioritats, assigna escales de valor, controla la posada en comú de la reflexió realitzada i l'ha de resoldre en termes de propostes per a l'acció. En aquest sentit, el model proposat incorpora les motivacions pròpies i els interessos dels participants i es contextualitza en la manera de fer

personal i en uns determinats problemes educatius, reconeguts com a tals pels mateixos interessats.

- *Considerar els criteris i les opinions del professorat en el context del seu propi treball.*

Uns materials com els presents han d'evitar determinats riscos. Un d'ells seria el fet que el professorat se senti examinat per una instància externa, encara que no sigui visible. És obvi que la presentació organitzada i sistematitzada dels temes i de les diverses qüestions porta implícita una línia de progrés o d'aprofundiment, però en cap cas se suggereix què s'hauria de fer o no, o com fer-ho. El fet mateix que sigui el propi equip qui tingui la responsabilitat de portar a terme tot el procés d'autoavaluació ajuda a disminuir aquell risc.

Un altre element de risc és que el llenguatge utilitzat i la seva formulació obrin un espai entre el coneixement pedagògic estàndard o acadèmic i el contextual, tal com s'entenen certes qüestions en els ambients de treball, o que vehiculin un tipus de coneixement que es vegi com a teòric i que no es reconegui en les diverses variants del coneixement pràctic del professorat. En aquest sentit, s'ha considerat com a molt important el fet que les formulacions dels diferents ítems portin a professors i professores a remetre's al seu propi context, a reconèixer-se en les situacions assenyalades i es vegin com els subjectes implícits en les diferents qüestions.

- *Obert en els ítems i en les interpretacions.*

Els equips educatius, en la seva relació, generen una dinàmica de grup en la que, entre altres aspectes, destaca una tensió cap a la igualtat. Això afecta també les dinàmiques de treball i la confrontació de les opinions dels seus components. En el seu disseny, el procés d'avaluació inclou la presa de posicions en els projectes d'actuació i de millora. Precisament la tendència a la igualtat exerceix una pressió cap a la reelaboració de les opinions dins el grup.

És important remarcar amb Guba i Lincoln⁷⁰ que els productes de l'avaluació no són descripcions de "com són les coses" o "com funcionen", sinó que representen construccions amb significat, que els grups o actors elaboren per a "donar sentit" a les situacions en les que es troben [...] les construccions a través les quals la gent proporciona sentit a les seves situacions es troben, en gran part, perfilades pels valors dels seus constructors".

El fet que les opcions siguin obertes també permet als equips explorar més a fons les opcions estudiades i superar, per aquest camí, les possibles discrepàncies entre participants a les sessions de treball. Els límits en aquest camí de progrés són les actituds, el "saber fer", el sistema de creences dels professionals implicats, el seu "saber fer" pràctic i la dinàmica de reflexió i acció que siguin capaços de posar en joc.

La tradició cultural que tenim sobre l'avaluació xoca, en certa manera, amb el pressupòsit que les interpretacions poden ser obertes. Però el fet de no partir de jutges, que en un sentit metafòric és la instància a través de la qual es generen les valoracions, no significa que no es

⁷⁰ Guba, E., Lincoln, Y.S.(1990:8), *Fourth Generation Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass

pugui avaluar. Només que les qüestions plantejades no giren al voltant de *qui té raó*, sinó que allò que se sotmet a consideració és d'un altre tipus de preocupacions: *per què ho faig, com em resulta, què ho explica, què podria fer, etc.*, unes preguntes més pròpies del jurat que del jutge, si seguim en els símls del camp de la justícia. D'altra banda, en un enfocament de coordinació de l'actuació *tenir raó* no és una qüestió tan central ni funcional com *posar-se d'acord en...*

- *Relativament fàcil d'utilitzar.*

Cal partir de la constatació que el professorat sent que té poc temps per a la realització del conjunt de tasques que li corresponen, i en especial per a la resolució comuna de les tasques que l'afecten com a equip. D'altra banda, no sempre el temps que s'hi dedica s'aprofita com els propis participants desitjarien, a causa de la pròpia complexitat dels temes, dels diferents punts de vista i els marcs de referència dels diversos components i de la limitació metodològica que es té per treballar d'aquesta forma.

Per aquesta raó s'insisteix en els diversos passos a seguir, en la metodologia de treball. Una vegada decidit el tema i els punts sobre els quals es treballarà es proposa que els assistents atorguin unes valoracions, atenent una escala de quatre valors, als diversos ítems seleccionats, per tal que, a les reunions es pugui concentrar el debat sobre aquells aspectes respecte dels quals es manifesta una dispersió major de criteris.

En qualsevol cas, en la mesura que sigui possible incorporar aquests recursos de manera funcional a la pròpia dinàmica de treball de l'equip, a les reunions que es realitzin, —i no es vegi com una tasca extra, sinó com una proposta alternativa o complementària a la dinàmica de determinades situacions de treball— la percepció respecte del temps es modificarà. Mentre que a l'inici pot ser molt comuna l'opinió de *més feina*, és a dir, *encara menys temps*, un domini en l'ús d'aquests materials ha de traduir-se no en menys temps, sinó en molta més eficàcia, en la mesura que facilita compassar el progrés individual amb el de l'equip.

Eventuals obstacles al procés d'autoavaluació

Tot i el que s'ha assenyalat, el desenvolupament del procés d'autoavaluació als centres no és una tasca fàcil. És un procés que ha d'afrontar obstacles seriosos, si bé superables, tant a nivell polític, com a nivell administratiu, dels propis centres i dels professionals.

Entre les condicions que no afavoririen aquell procés hi trobaríem algunes de gran importància i que no es tenen en consideració suficientment, com les que es detallen tot seguit. Raons de coherència ens indicarien no alterar les normes i criteris bàsics de la seva aplicació, fins que tinguem evidències suficients del que succeeix en la seva concreció. La persistència en la voluntat política de la seva aplicació oferiria garanties per aprendre a dominar el procés, malgrat els errors o els problemes que inicialment es manifestaran. Una informació més oberta i la difusió d'experiències seria fonamental per estendre qualitativament i quantitativament el procés. L'argumentació raonada i la promoció de la formació en poden assegurar la seva acceptació per part dels docents i l'ajustament dels encàrrecs a la realitat de treball dels centres, així com un moderat grau de pressió, en poden garantir la seva plena aplicació.

Malgrat pugui semblar obvi, un dels principals obstacles és l'error conceptual que de manera habitual es dona en el camp de l'avaluació i que, per tant, es pot donar també al respecte de l'autoavaluació: oblidar que és una metodologia i que són uns recursos en funció d'uns propòsits determinats i no una finalitat en si mateixa. El problema central és tenir elaborada una metodologia, posada en mans dels professionals, per a millorar l'acció educativa i evitar els molts paranys de tot tipus que un procés tan complex com aquest presenta. Ja siguin de tipus administratiu, de gestió, de temps, de formació prèvia, etc.

Si la qüestió central és la millora de la pràctica docent, es pot assolir sense revisar allò que tothom fa a les aules? Es pot fer sense entrar en el terreny tan sensible de les pràctiques professionals? És possible realitzar-ho de manera significativa sense coordinar el treball de tots els membres de l'equip?

Un altre tipus d'obstacles pot provenir de la pròpia organització i de la dinàmica funcional de la gestió de procés: el paper de l'Administració, les responsabilitats atribuïdes als centres i el paper dels seus agents, com ara la Inspecció, hi juguen un paper crucial. La forma com s'arriba als ensenyants, la forma com ells i elles ho perceben, el tipus de pressió i de suport que se'ls ofereix, la conjugació d'aquest procés amb altres encàrrecs que poden arribar al centre, tot i semblar aspectes secundaris no ho són en absolut.

Un tercer tipus de problemes poden provenir del que denominaríem una cultura burocràtica, una forma de fer de la qual en participen moltes persones, independentment del seu estatus o funcions dins el Sistema Educatiu. Contemplar l'autoavaluació des d'aquesta cultura prioritzaria la resolució de tasques, la quantitat de feina realitzada en termes visibles, la rapidesa en les decisions i les actuacions, la redacció dels informes preceptius, o afrontar-la com una finalitat en si mateixa i específica, sota l'exclusiva responsabilitat de cada petit grup de docents, sense incardinar-la en el conjunt de les activitats de l'equip.

Per últim, podrien assenyalar altres obstacles importants a l'eficàcia del model, perquè distreuen dels aspectes centrals, suposen pèrdues de temps o desvien de les possibilitats que tenen els materials. En aquest apartat hi podríem trobar aspectes com: determinades autocomplaences organitzatives, aconduir el procés des d'una forma de gestió horitzontal que no delimita prou ni funcions ni responsabilitats, accentuar el fer les coses a la pròpia manera —aquest reinventar tan propi de l'ofici—o, davant la complexitat de certs temes, perdre's en operar i decidir per majories simples, estereotipar els arguments de certes persones, buscar les mitjanes aritmètiques de les respostes, calcular les desviacions en les interpretacions de mostres tan petites, o dedicar un temps de gestió exagerat a la representació i la presentació gràfica de les respostes.

Ponència “L’avaluació interna dels centres docents. L’experiència d’aplicació al Col·legi Escorial, de Vic”, presentada pel senyor Ramon Rial, coordinador pedagògic del centre

Presentació

Des del Consell Escolar de Catalunya se’ns va demanar que la nostra escola aportés l’experiència d’aplicació de la feina relativa a l’avaluació interna de centre realitzada en el curs 97-98. En primer lloc, volem fer constar que és una experiència molt curta i que, per tant, està sotmesa a tot tipus de consideracions.

En la ponència volem remarcar que l’aplicació de la normativa relativa a l’avaluació interna de centre l’hem d’entendre com un *procés*, que demana un ritme lent d’aplicació, però sense pauses. El conjunt d’idees que ens han fet concretar l’avaluació interna en el nostre centre parteix, bàsicament, dels materials publicats pel Departament d’Ensenyament, dels cursos impartits entre els mesos de febrer i juny per la Inspecció d’Ensenyament de la nostra zona i de les intuïcions, les necessitats i el debat que hem fet a la nostra escola.

També recollim les impressions que hem tingut en l’aplicació de l’avaluació interna des de la perspectiva del professorat, tot considerant aquesta experiència com un procés obert i subjecte a canvis.

El nostre centre està situat al cor de la ciutat de Vic. És un centre integrat que imparteix les etapes d’educació infantil, educació primària, educació secundària i batxillerat. En total, l’escola té 1007 alumnes (segons dades del curs 1997-98) que es reparteixen entre les quatre etapes. L’educació primària acull uns 350 alumnes. Actualment l’escola té concertats els nivells de primària i secundària. La titularitat del centre és de les Germanes Carmelites de la Caritat, fundades per Joaquina de Vedruna. L’existència de la nostra escola es remunta al 1863. Des del curs 1993-94 estem impartint la nova secundària obligatòria i des del curs 1995-96 els nous batxillerats.

Exposició de l’experiència

Des que el passat mes d’abril va entrar en vigor la normativa referent a l’avaluació interna de centres, aprovada per l’Ordre de 10 d’octubre de 1997, la nostra escola ha endegat el procés de treball entorn d’aquest tema. Diem que ha aplicat aquesta normativa, però no pas que hagi encetat de bell nou el fet de l’*avaluació*. Diríem una falsedat si a les escoles afirméssim que tot just ara comencem l’avaluació interna, ja que sota noms i perspectives diferents, des de fa molts anys, els centres educatius realitzem avaluacions. De fet, els/les mestres hem tingut necessitat de conèixer i avaluar la nostra feina. Cada any s’enceten nous projectes, es treballen aspectes concrets i s’ha fet necessari avaluar la nostra pràctica. Com? Segurament a través d’altres mots i expressions que no tenen a veure amb la nova denominació d’*avaluació interna de centre*. Per posar exemples, expressions com “jornades de juny”, “jornades de

setembre”, “revisió de curs”, “revisió de trimestre” són força comunes en el camp educatiu i fa molt de temps que a les nostres escoles hem anat treballant.

Tot i així, hem d'admetre que encara tenim poca *cultura avaluativa*, que segurament hem aplicat més el mot *avaluació* en relació amb els/les alumnes, que no pas en relació amb els/les mestres, amb les àrees, o amb el quefer general del centre. Aquesta és, segurament, una de les aportacions més importants que regula l'Ordre de 10 d'octubre de 1997. Aquesta va ser, doncs, la primera feina que vàrem fer a l'escola: convèncer-nos que l'avaluació interna és una eina positiva al servei de l'escola, dels alumnes, dels pares i les mares i dels propis mestres. En paral·lel, hi ha una altra idea que volem destacar: es tracta de veure l'avaluació interna del centre no com a una imposició de l'Administració sinó com una eina més que tenim en els centres per fer la nostra feina cada dia millor. Inevitablement també vàrem haver de deixar clar que posar en marxa un procés d'avaluació a l'escola no havia d'entendre's en el sentit de “jutjar” la tasca de cada mestre individualment, sinó que el procés havia d'abraçar tot el context escolar. Hem volgut donar a l'avaluació interna un to col·lectiu, que ens permeti conèixer l'estat de l'escola en molt aspectes, per després ser capaços de prendre decisions com a claustre.

Dit això, ens podríem preguntar: Què és, doncs, allò que caracteritza l'avaluació interna de centres de les *revisions* de curs, de trimestre que havíem practicat fins ara a l'escola? On és el canvi?

En destacaríem dues qüestions:

a) D'una banda que l'existència de l'avaluació del centre estigui prevista en la normativa. De fet, el plantejament de la LOGSE (1990) ja preveia una avaluació de l'aplicació del nou sistema educatiu, però calia concretar-ho.

b) De l'altra, el fet que el procés d'avaluació s'apliqui a les escoles d'una manera sistemàtica, preparada i organitzada des de les perspectives i les necessitats de cada centre. Amb l'Ordre d'octubre de 1997 se'ns demana una avaluació més objectiva, basada en una anàlisi de resultats i de processos. Ens calia, per tant, deixar de fer una avaluació més subjectiva, basada en opinions personals que poden estar sotmeses a canvis d'ànim, a situacions de cansament..., per passar a una avaluació més objectiva i sistemàtica.

Una de les aportacions de la nova normativa és la necessitat que cada centre busqui i trobi una metodologia compartida, coneguda i consensuada en el si de l'escola pel claustre de professors. Aquesta va ser la segona feina important. Resumint, al nostre centre vàrem concretar que tot procés d'avaluació seguiria uns passos en el moment de sotmetre a avaluació qualsevol aspecte. Els podem resumir d'aquesta manera⁷¹ :

1. Descriure:

Què està succeint aquí? Què fem?

⁷¹ Aquesta metodologia es va aprovar a partir de la lectura de la documentació “Avaluació Interna de Centres” publicada pel Departament d'Ensenyament. Abril, 1997.

Fins a on fem allò que ens hem proposat?
Fins a on aconseguim allò que buscàvem?

La finalitat de la descripció ens ha de permetre establir les característiques de com tenim allò que estem avaluant. Per tant, és important saber quin és l'estat de la qüestió. Es tracta, doncs, de fer un primer diagnòstic del procés (tema) que estem avaluant.

2. Interpretar:

Per què? Quines explicacions hi trobem?
Quins són els aspectes més importants?
A quines conclusions arribem?

No n'hi ha prou amb una feina descriptiva. Cal fer una interpretació comuna i significativa. És bo que els/les professors/es elaborin i manifestin les seves interpretacions.

3. Actuar:

Quines modificacions cal introduir ?
Quines són les dificultats? Quines les limitacions?
Quins costos té: personals, temporals, afectius...

En aquest apartat ens cal definir quins són els objectes de millora i en què es tradueixen directament en la feina de cadascú i en l'aula. Cal arribar a una síntesi d'equip que ens permeti actuar directament a l'aula.

Una tercera idea o aportació bàsica de l'avaluació és adonar-nos del conjunt d'aspectes que tenim entre mans a l'escola i que hem de ser capaços d'avaluar. Creiem, des de l'escola, que ha estat molt profitós el fet de plantejar tots els elements que són susceptibles d'avaluació en el marc escolar. Una manera que vàrem tenir de treballar-ho va ser presentar al claustre de professors tot el conjunt d'ítems que calia avaluar. Sintèticament, són aquests:⁷²

1. Àmbit organitzatiu

- 1.1. Atenció a l'alumnat. Coneixement dels alumnes i atenció a la diversitat
- 1.2. Gestió de l'acció educativa. Projectes i documents de gestió.
- 1.3. Estructura funcional. Òrgans de govern i de coordinació
- 1.4. Gestió de recursos: humans, curriculars, econòmics i didàctics

2. Àmbit d'ensenyament-aprenentatge

- 2.1. Resultats d'aprenentatge
- 2.2. Gestió del currículum

La presentació al claustre de professors de tots els àmbits en què es fa necessària l'avaluació va permetre que ens féssim una idea globalitzada sobre què significava encetar un procés

⁷² Entre els mesos de febrer i juny, la Direcció de la nostra escola va assistir a les sessions de preparació de l'avaluació interna de centre. Una part important de les idees d'aquesta ponència van néixer a partir de l'assistència a aquest curs, així com els àmbits a avaluar en el nostre centre.

d'avaluació. Podríem dir que a l'escola ens cal pensar globalment el conjunt dels àmbits a avaluar, però que hem de ser capaços d'avaluar-los localment i seqüencialment. Aquesta va ser la quarta feina que vàrem tenir entre mans. És important, quan presentem tots els àmbits en els quals cal avaluar que no caiguem en l'error de veure tanta feina que l'avaluació se'ns presenti com a quelcom inabastable, que quedi lluny de la realitat i dels problemes quotidians. D'aquí neix la necessitat —també definida en l'Ordre d'octubre de 1997— de ser capaços de seqüenciar el procés d'avaluació, de no treballar-ho tot a la vegada i de definir, des de cada escola, quines són les prioritats avaluatives a partir dels criteris del claustre.

La lectura de tots aquests àmbits que són objecte d'avaluació va crear, d'entrada, una sensació estranya: d'acumulació de feina, d'haver d'estar en molts fronts en un mateix moment. Aquesta és una sensació que s'agafa ràpidament. De manera que cal dir-nos una cosa important: “no ho podem avaluar tot en un mateix moment” i “no podem caure en el sentiment que tot es fa malament”. És aquí on ens adonem que quan parlem d'avaluació entra amb molta força el concepte d'avaluació equiparat al de *procés continuat*. L'avaluació ha de servir per avançar, no pas per fer-nos caure en el desencís.

Des de l'etapa de primària hem procurat començar l'avaluació interna per aquells àmbits i aspectes que més preocupen als mestres, que val més la pena de conèixer-ne l'estat per poder actuar en conseqüència. Es tractava, doncs, de ser capaços de prioritzar. El fet de realitzar aquest exercici ja és molt important. És aquí on vàrem presentar la idea del “Pla d'Avaluació”. Després del debat i d'haver analitzat tot allò que inclou la idea d'avaluar, vàrem consensuar un pla a partir de les necessitats de l'escola. En concret, el nostre pla d'avaluació en la perspectiva de tres anys va quedar així:

Avaluació interna de centre. Etapa d'educació primària

En el Pla d'Avaluació Interna de l'etapa hi consten dos grans aspectes.

A. Àmbit organitzatiu

Dins l'àmbit organitzatiu hem escollit l'aspecte següent:

- Estratègies per al coneixement dels alumnes i l'atenció a la diversitat:

Aquesta temàtica es troba en un àmbit molt complex de situacions i feines a valorar. Donat que pretenem que l'avaluació sigui efectiva, pràctica i realitzable hem concretat aquest aspecte en el desglossament d'aquestes qüestions:

- 1) Avaluar l'atenció i el seguiment dels alumnes.

Per quines raons?

Perquè ens adonem que existeixen mancances en l'atenció, donat que fàcilment solem detectar la problemàtica en què es troben uns/unes alumnes determinats, però falta trobar

cada vegada més les estratègies i els recursos per atendre'ls . Per això, l'avaluació es proposa:

- Revisar i buscar nous procediments d'observació i de seguiment dels alumnes.
- Revisar i trobar noves propostes d'actuació a l'aula i fora de l'aula.
- Enfortir el seguiment que fem de cada un dels alumnes al llarg de l'etapa.
- Unificar criteris entorn a l'atenció de la diversitat a l'aula

2) Avaluació del repertori de les activitats de suport desenvolupades pel centre, perquè creiem que és un punt estretament relacionat amb l'anterior i el complementa.

- És important veure què ofereix el centre davant les necessitats que presenten els/les alumnes.
- Ser capaços d'anar establint quins són els criteris per introduir les diferenciacions dels continguts.

3) L'adequació d'objectius i recursos materials a les necessitats dels alumnes.

Nota: El Pla d'Avaluació s'enceta en el tercer trimestre del curs 1997-98. Es treballaran de manera gradual els tres punts esmentats, seguint un ordre cronològic. En cas que es puguin treballar tots tres punts, al llarg del curs 98-99, seguirem treballant l'àmbit de les estratègies per al coneixement dels alumnes i l'atenció a la diversitat.

B. Àmbit d'ensenyament/aprenentatge

En aquest àmbit tots els cicles de primària s'han proposat avaluar:

- Cicle Inicial: a partir de la lectura (precisió, rapidesa i comprensió)
- Cicle Mitjà: lectura (precisió, rapidesa i comprensió)
- Cicle Superior: lectura (precisió, rapidesa i comprensió), matemàtiques (resolució de problemes)

Cara a l'elaboració del Pla d'Avaluació, sembla coherent donar importància a l'avaluació dels aspectes de llengua que hem estat treballant (i treballem) en les hores de formació permanent. Per aquesta raó proposem aquesta seqüenciació:

- Curs 97-98: llengua (lectura)
- Curs 98-99: llengua (lectura)+un àmbit de matemàtiques (resolució de problemes)
- Curs 99-00: llengua+un àmbit de matemàtiques (resolució de problemes)+anglès (a concretar)

Així, doncs, la concreció d'un *Pla d'Avaluació* va permetre alleugerir la quantitat de tasques a avaluar i fer-ne una seqüenciació. Evidentment, la prioritització d'aquestes tasques neix de les necessitats reals de cada escola. També vàrem fer l'esforç de voler justificar el perquè d'un aspecte i no d'un altre.

Un altre pas que hem seguit en el procés de posar en marxa l'avaluació interna de centre ha estat presentar el *Pla d'Avaluació* de tres anys al Consell Escolar de Centre. Des de l'equip directiu de l'escola hem pogut constatar la satisfacció del Consell Escolar, en especial del sector de pares i mares d'alumnes, en plantejar el fet de l'avaluació. Els membres del Consell Escolar s'han mostrat receptius i interessats pel projecte d'avaluació i ho han vist com una prova seriosa del treball que fem dia a dia a l'escola. D'altra banda, pensem que és bo que des de l'escola puguem oferir al Consell Escolar les nostres reflexions i els nostres projectes de millora entorn de la pràctica educativa. Una línia de treball serà veure com s'implica el Consell Escolar en tot el procés.

Un altre element que ens ha preocupat, des de l'equip directiu, ha estat trobar objectes concrets d'avaluació que es puguin avaluar al llarg del curs. Per això hem procurat que en la planificació dels elements a avaluar els aspectes siguin relativament petits i fets per passos. Pensem que hem d'engegar projectes de millora que siguin possibilistes. Al costat de grans reflexions que ens porten a avaluar molts àmbits escolars han d'existir aspectes concrets que es puguin canviar a partir d'acords consensuats entre els/les mestres: des de la nostra perspectiva, a partir de les iniciatives del claustre, com hem dit, vàrem escollir començar per l'atenció que fem als/les nostres alumnes i el seguiment dels resultats d'alguns aspectes acadèmics de llengua i matemàtiques.

La nostra petita experiència d'avaluació ens fa veure que hi ha una diferència clara entre el moment d'avaluar l'àmbit *organitzatiu* i el moment d'avaluar aspectes de l'àmbit *d'ensenyament-aprenentatge*. Pel que fa als aspectes d'organització, els canvis a l'escola (si és que s'han de canviar coses) són més lents. En els aspectes organitzatius els canvis poden suposar transformacions d'actituds i de tarannàs, i això es fa necessàriament a poc a poc. En aquest apartat és molt important l'establiment d'un bon clima de diàleg, d'intercanvi d'opinions i d'experiències per tal d'anar buscant uns acords i unes propostes de treball que siguin compartides. Fàcilment, quan s'avalua aquest àmbit (nosaltres, insistim hem començat per l'atenció als/les alumnes) trobem molt temes col·laterals que fan difícil la concreció d'acords. Cal, per tant, acotar molt bé l'aspecte que estem avaluant.

En canvi, en l'avaluació dels aspectes de l'àmbit d'ensenyament-aprenentatge, (a finals de curs vàrem passar les proves estàndards publicades pel Departament d'Ensenyament) permet treballar, discutir i quantificar uns resultats concrets. Això fa que l'objecte d'avaluació sigui més restringit i que es pugui parlar de resultats i propostes de millora amb més concreció. Hem notat, també, que les aportacions de millora que han fet els/les mestres són més concretes i responen molt a la pràctica diària.

Des de la nostra experiència en els dos àmbits, s'ha procurat que el procés d'avaluació sigui sempre un procés complet. No n'hi ha prou en *descriure* i *interpretar* uns resultats determinats, sinó que, per a cada àmbit avaluat, ens cal realitzar i concretar uns projectes de millora. Hem de fer-nos a la idea que l'avaluació no ha de servir només per *constatar*, sinó que és un bon moment per *modificar*. El sol fet de parlar d'un tema, d'establir intercanvis d'opinions ja és un element important. Les coses ja no són de la mateixa manera després d'haver-ne parlat, però

cal concretar unes propostes de treball. Per dur a la pràctica l'avaluació de qualsevol procés, hem acordat seguir aquest procediment:

1. És important que el procés d'avaluació tingui una fase individual, en la qual cada mestre avaluï directament l'aspecte proposat a partir de la pròpia experiència.
2. Compartir les opinions en petit grup, essent capaços de debatre i contrastar les experiències pròpies. En el nostre cas, hem treballat a partir del cicle.
3. La reflexió i l'aprovació del claustre de l'etapa.

Així mateix, des de l'equip de direcció vàrem anar preparant uns instruments d'avaluació (vegi's exemples en els annexos 1 i 2) que tenien la finalitat d'acotar i limitar correctament quins eren els elements que estàvem avaluant. Aquests instruments incloïen unes escales de valoració que anaven d'1 a 4. Sempre hem pensat que en el procés d'avaluació no hem de donar una importància excessiva a la quantificació, però sí que, en moments determinats, pot ser útil com a punt de partida per mesurar la complexitat, les dificultats, l'estat d'ànim que tenim individualment i col·lectivament davant d'un aspecte que estem avaluant, i per començar el diàleg i el debat.

Un altre element a comentar és que també veiem clar que l'aplicació de l'avaluació interna de centre es pot convertir en una mena de prova de contrast amb referència al projecte curricular de centre i d'etapa, és a dir, l'autoavaluació pot ser l'eina que permeti fer un seguiment efectiu d'allò que tenim establert i plantejat en el PCC d'etapa i d'escola. Hem dit molt sovint que el PCC ha de ser un document viu i dinàmic que expressi bé la manera de fer de l'escola. Doncs, l'avaluació interna permet renovar i transformar la realitat d'aquest document.

Valoració

Després de tot el que hem dit, no podem caure en la ingenuïtat de veure que tot està fet. Tenim al davant uns grans reptes per als propers cursos que no podem oblidar. Repassem-los en forma d'interrogants:

- Tenim a l'escola prou recursos de temps per fer una bona avaluació de centre que sigui continuada i efectiva?
- A canvi de què hem de substituir aquest espai de temps que dedicarem a l'avaluació?
- L'escola, generarà suficients "equips motor" que siguin capaços d'impulsar l'avaluació en el centre de manera continuada?
- Disposem a l'escola de tècniques i dinàmiques pedagògiques que siguin suficientment engrescadores i ens comportin un treball positiu?
- Serem capaços a l'escola d'incorporar l'avaluació interna, l'autoavaluació, com un *procés continuat* de les nostres tasques escolars?
- Convertirem l'avaluació en una finalitat en ella mateixa (l'avaluar per avaluar, i per tant, en una qüestió purament administrativa) o serem capaços de convertir-la en una eina potent de transformació de l'escola?

Són incògnites que tenen una resposta difícil i que hem de tenir presents en el moment de planificar les tasques dels equips de mestres, pel que fa a l'avaluació, al llarg de cada curs escolar. Seria greu que l'avaluació del centre hagués passat a les escoles només com una *moda* més en el món de l'ensenyament. També creiem que és important seguir els passos suficients per integrar en l'àmbit de l'avaluació tota la comunitat educativa representada a través del Consell Escolar. Serem capaços d'afrontar aquest repte?

A l'escola tenim la sensació d'haver iniciat un procés. De vegades ens refiem massa de les coses que comencen, ens podem il·lusionar molt, però serem capaços de mantenir-les al llarg d'uns anys? Al final de tot plegat, ens ha de quedar clara una qüestió: si fem tot el que fem és només per una raó: fer-ho més bé i ser capaços d'atendre amb prou qualitat als nens i les nenes, als pares i a les mares que ens han posat la confiança!

Annex 1. Avaluació. Document d'autoavaluació interna. Número 1. Primària

Les estratègies d'atenció i de suport als/les alumnes poden ser variades. Ara bé, tota estratègia que pretengui assolir uns mínims de qualitat requereix certs requisits. En la mesura que els propòsits bàsics de l'actuació de suport siguin compartits pels diversos components de l'equip, pel que fa a termes de criteris bàsics, de funcions que cal desenvolupar..., anirem definint un marc per a l'actuació pràctica i de més qualitat en el suport de tot l'alumnat.

L'atenció a l'alumnat

Quin és el grau d'acord amb les afirmacions següents:

Les principals línies d'actuació pel que fa a uns/es alumnes determinats són conegudes per tot l'equip de cicle.

Tenim procediments per detectar les necessitats i els interessos dels/de les alumnes.

A l'aula tenim propostes d'actuació, recursos organitzatius i materials per acomodar el treball a determinats problemes que observem o detectem i que volem corregir.

1	2	3	4

Annex 2. Avaluació. Document d'autoavaluació interna. Número 2. Primària

Funcions dels mestres que són d'objecte d'atenció al centre

Desenvolupar el pla d'acció tutorial

Recollir la informació necessària per a diagnosticar la situació de l'alumnat a l'inici de cicle.

Establir criteris:

- Per realitzar o no adaptacions curriculars
- Per al treball de gestió a l'aula
- Per a les normes de regulació de la vida de l'aula i de l'etapa

Els criteris generals d'avaluació i de les modalitats de realitzar-la.

Seguir l'evolució dels alumnes en particular i del grup-classe en general durant el cicle

Instància Grau de coordinació efectiva No n'hi ha

Establir aquell tipus de suport pedagògic per als alumnes amb algun tipus de dificultats.
 Ajudar els alumnes amb dificultats de comunicació i problemes personals.
 Tractar els problemes d'integració d'alumnes específics, com aquells amb retard acadèmic

Ponència “L’avaluació interna dels centres docents. L’experiència de l’IES Bosc de la Coma, d’Olot”, presentada per la senyora Fina Soler, directora del centre

1. Presentació de l’IES Bosc de la Coma

L’IES Bosc de la Coma compta amb tres anys d’existència i és el tercer centre públic de secundària de la comarca de la Garrotxa. Fou inaugurat al curs 1995-96, en el moment en què s’anticipava de manera general el tercer curs de secundària del nou sistema educatiu a la comarca. La construcció del nou centre esdevingué una realitat per tal de donar, d’una banda, continuïtat a l’experimentació de l’ESO —primer i segon cicle— que des del curs 1986-87 s’havia dut a terme a les instal·lacions del CEIP Volcà Bisaroques, d’Olot, i, de l’altra, a fi de permetre esponjar la capacitat del fins llavors únic centre de formació professional de la Garrotxa. Actualment, l’institut compta amb uns sis-cents alumnes i una cinquantena de professors que imparteixen la totalitat de cursos del nou sistema educatiu —l’ESO completa, el batxillerat LOGSE de totes les modalitats, llevat de l’artística, i del qual ja hem acomiadat la segona promoció, i els cicles formatius de Tècnic en Gestió Administrativa (grau mitjà de la família Administrativa) i de Tècnic Superior en Comerç Internacional (grau superior de la família de Comerç), juntament amb el darrer curs de cinquè d’Administratiu de l’especialitat d’Administrativa i Comercial de l’antiga FP.

El nou centre quedà constituït bàsicament per dos col·lectius diferents: l’alumnat i el professorat provinent de l’ESO del centre de primària Volcà Bisaroques i l’alumnat i el professorat de l’especialitat d’Administrativa i Comercial del centre d’FP Garrotxa. Aquests dos col·lectius presentaven una experiència i una tradició docent innovadores dins l’ensenyament de la comarca, tot i que, pel fet de provenir d’àmbits i dimensions organitzatives diferents, les realitats havien estat distintes però coincidents en principis educatius tals com la voluntat de dedicació per part del professorat, que entenia que la tasca d’ensenyants i educadors havia de donar resposta positiva al dret dels ciutadans a un ensenyament públic de qualitat. Durant aquests anys d’existència del centre, ambdós col·lectius, juntament amb el professorat que s’hi ha anat incorporant, han dedicat bona part del seu esforç a confegir un model organitzatiu de centre que esdevingués una bona eina per assolir els objectius compartits; la concreció i l’aplicació dels diversos documents interns —Projecte Curricular de Centre (PCC), Reglament de Règim Interior (RRI), Pla d’Acció Tutorial, Tractament de la diversitat— ens ha permès, al llarg d’aquest darrer curs 1997-98, seguir el procés d’elaboració i aprovació del Projecte Educatiu de Centre (PEC).

2. Incorporació a l'experimentació de l'avaluació interna

El mes de març, quan el Departament d'Ensenyament cercava centres que ja haguessin implementat la totalitat de l'ESO per tal d'iniciar experimentalment el procés d'avaluació interna, l'equip directiu va considerar positiu d'incorporar-nos-hi pel fet de ser un centre relativament nou, amb voluntat d'anar millorant i afegint noves propostes, tant en l'àmbit organitzatiu com en les activitats d'ensenyament/ aprenentatge.

El fet d'entrar com a centre pilot en l'experimentació ens ha permès l'assistència de dos membres de l'equip directiu —el coordinador pedagògic i la directora— a dues sessions informatives / formatives organitzades pel mateix Departament. En aquestes sessions se'ns argumentà la necessitat i l'oportunitat d'iniciar un procés d'avaluació, se'ns exposaren els objectius explícits del procés i se'ns presentaren els instruments d'avaluació elaborats pel professor Joan Rué com a resultat de l'actuació duta a terme a primària, materials que se'ns demanava que pilotéssim a secundària amb el compromís, per part de cada un dels vint-i-set centres pilots d'arreu de Catalunya, d'iniciar alguna activitat avaluadora al juny del 98 i fer la posterior posada en comú en començar aquest nou curs 1998-99. D'altra banda, el professor Joan Mateo ens formà en els objectius i els requeriments que han de tenir les proves estandarditzades per tal d'esdevenir una bona eina per avaluar el grau d'assoliment dels objectius de cada una de les àrees del currículum, i ens en presentà uns models concrets amb el compromís que cada centre avalués dues àrees determinades —en el nostre cas, llengua catalana i llengua castellana— després de passar-les als alumnes de segon i de quart d'ESO.

Després d'aquestes sessions voldria remarcar algunes de les qüestions a considerar que ens van quedar clares:

- Tots els centres hem d'elaborar i executar un pla d'autoavaluació interna en un termini de tres cursos, tal com estableix l'Ordre del 5 d'octubre de 1997.
- Hem de valorar l'autoavaluació com una actuació cap a la millora de la pràctica docent del centre i no sentir-nos pressionats pel que pot significar de mesura de control per part de la comunitat educativa.
- L'objectiu de les activitats d'avaluació interna és el de formular propostes de millora qualitatives en els àmbits que s'avaluin.
- Les propostes de millora han de ser possibilistes.
- Per ser possibles, aquestes propostes han d'haver estat consensuades pels òrgans que hi participin i s'hi han d'implicar els recursos existents o potencialment assequibles
- La responsabilitat en l'elaboració i l'execució del pla d'avaluació és de l'equip directiu.
- Un procés d'avaluació requereix d'una disponibilitat temporal que pot costar de trobar: el temps és un dels béns més escassos pel fet que les activitats ordinàries de coordinació i preparació, a voltes, requereixen de la totalitat de l'horari disponible i més. Per això fóra bo que aquest procés d'avaluació s'incorporés com un element més en les coordinacions existents.
- El procés d'autoavaluació s'ha d'anar incorporant com una activitat més de les que ja duem a terme sistemàticament en els centres.

3. La nostra incipient experiència en l'avaluació interna

A mitjans de maig havíem de definir quina seria la primera actuació avaluativa per tal de dur a terme abans d'acabar el curs. La primera qüestió fou la de decidir en quin àmbit i en quin espai temporal iniciàvem les activitats d'avaluació, després d'analitzar el material repartit pel Departament en el qual es proposen cinc documents de treball:

1. Estructura funcional i gestió de l'acció educativa
2. Atenció i seguiment de l'alumnat
3. Desenvolupament de l'acció docent
4. El procés d'avaluació de l'alumnat
5. La comunicació amb els alumnes

Els diversos membres de l'equip directiu trobàrem elements favorables per iniciar el procés en algun dels àmbits proposats, però en el moment d'establir el pla de treball coincidírem que en tots calia tenir molt present i assumida la línia d'escola pretesa. Arribats en aquest punt, i atès el procés de definició del PEC del centre seguit al llarg del curs, veiérem que la millor manera de començar, tot i ser discutible per la dificultat d'arribar a propostes de millora concretes, era la d'iniciar el procés valorant el marc organitzatiu i la normativa interna elaborada fins aquell moment.

Vàrem prendre aquesta decisió amb la consciència plena que, a voltes, tot i endegar processos que permeten i propicien la participació en la presa de decisions dels diferents òrgans de coordinació de l'institut —departaments, equips docents, comissions...— i del professorat a nivell individual, s'acaba aprovant una determinada actuació amb la sensació que el grau de coneixement i l'assumpció del que es recull és, a nivell general, millorable, i més quan es tracta de documents globals que recullen voluntats i línies d'actuació generals d'escola.

Sabent que al llarg del curs havíem portat a terme un procés d'aquesta mena en l'elaboració del PEC, vàrem considerar que una bona manera de començar l'avaluació interna era amb l'anàlisi profunda del grau de coneixement i de la capacitat d'aplicació dels principis i les voluntats explicitades en el PEC, que s'havien concretat en la tasca diària d'institut.

La proposta definida, que presentàrem a Caps de Departament i Coordinadors d'Equips Docents —òrgan col·legiat que es reuneix setmanalment per tal d'impulsar l'acompliment del PAD, presentar propostes i participar en la presa de decisions sobre qüestions pedagògiques—, i que fou valorada positivament per la totalitat dels membres de la reunió, fou la següent:

- Que, per grups de professors, s'analitzessin i es discutissin tots els aspectes de cadascun dels àmbits del PEC, i s'avalués si la normativa general de centre, d'una banda, i la pràctica individual o col·lectiva, de l'altra, eren coherents amb els principis que el PEC estableix. La normativa general de centre a la qual es fa referència és la següent:
 - Reglament de règim intern.

- Pla anual de centre.
- Pla d'acció tutorial.
- Projecte curricular de centre.
- Activitats extraescolars.
- Organització dels grups d'ESO/ Atenció a la diversitat.
- Organització dels cicles formatius.
- Organització dels batxillerats.
- Que es remarquessin aquells aspectes que estaven funcionant bé i aquells que eren susceptibles de millora, d'acord amb la línia marcada pel PEC.
- Que es presentessin propostes d'actuació que milloressin aquells aspectes que no acabaven de rutllar o que es desviaven de la línia del PEC.
- Que es posés en comú tot aquest treball i les conclusions a què s'hagués arribat.

La metodologia de treball per dur a terme aquesta autoavaluació es concretà en :

- La convocatòria d'un claustre monogràfic, l'última setmana de juny, amb un únic punt en l'ordre del dia: "Revisió del PEC"
- La distribució del professorat en cinc grups de treball (de 8 o 9 persones cadascun) per tal d'analitzar, discutir i avaluar els diferents àmbits del PEC.
- La posada en comú del treball de cada grup, remarcant els aspectes que funcionen bé segons la línia marcada pel PEC i aquells que se n'aparten, bo i esmentant les possibilitats de millora.

Una vegada aprovat el procés, procedírem a concretar la composició dels grups de treball, per àmbits definits en el PEC. Cada un dels membres de l'equip directiu assumí la tasca d'elaborar les graelles sobre les quals calia fer l'anàlisi, l'avaluació i les propostes de millora i a cadascú se li assignà l'àmbit més afí a la seva tasca directiva, o bé aquell que li resultés més proper, donada la interrelació existent entre tasques i àmbits, alhora que prenia el compromís de dinamitzar el grup de treball. Pel que fa a la composició d'aquests grups, es demanà als caps de departament que procuressin que cada professor escollís lliurement l'àmbit que més li interessava, però de manera que resultés un repartiment equilibrat i que tots els departaments quedessin representats en cada un dels àmbits.

Els grups de treball quedaren definits de la manera següent:

ÀMBIT	CÀRREC DIRECTIU DINAMITZADOR
Humà i de les relacions interpersonals	Cap d'estudis d'ESO
Educatiu i instructiu	Coordinador pedagògic i cap d'estudis d'ensenyaments postobligatoris
Gestió i organització	Direcció i cap d'estudis de professorat
Relació amb l'entorn, les institucions i els pares	Coordinador de cicles formatius
Infraestructures i recursos econòmics	Secretari-administrador Coordinador infraestructures i serveis

Una vegada establerts els àmbits de treball, seguint el que marca el PEC –Annex 1-, el professorat del centre es distribuí en una reunió de departaments i, vistos els resultats, acordaren dividir l'àmbit educatiu i instructiu en dos grups de treball, ja que s'hi havien apuntat

quinze persones i temíem que resultés poc operatiu. D'aquesta manera, es subdividí en un àmbit educatiu, dinamitzat pel coordinador pedagògic, i un àmbit de tutories, dinamitzat per la cap d'estudis d'ensenyaments postobligatoris.

Elaboràrem el material seguint les pautes dels dossiers lliurats pel Departament d'Ensenyament, adaptant els models que més s'ajustaven als nostres objectius. En tots els casos, establírem el criteri de valorar els ítems proposats amb una escala de quatre valors com la següent:

Fins a quin punt estaries d'acord amb les afirmacions següents	1	2	3	4
	MOLT POC	POC	BASTANT	MOLT

Adjuntem com a Annex 2 alguns models de graelles de cada àmbit, a tall d'exemple, ja que s'hi treballaren entre 5 i 7 graelles de mitjana.

El claustre d'autoavaluació es realitzà el dimarts 23 de juny, amb la distribució horària següent:

De 9 a 2/4 de 10: Exposició del mètode de treball i nomenament d'un secretari per a cada àmbit, amb l'encàrrec de recollir les intervencions, les valoracions i les propostes de millora.

De 2/4 de 10 a 2/4 de 12: Treball per àmbits.

De 12 a 2/4 de 2: Posada en comú.

Pel que fa referència al treball en els diversos grups, tot i que cada un va anar trobant la seva pròpia dinàmica, atesa la composició del mateix grup i l'àmbit que s'hi treballava, en general l'ordre seguit fou el següent:

- Descripció i interpretació conjunta dels ítems proposats.
- Valoracions individuals exposades i argumentades oralment pels components del grup per tal d'arribar a formular valoracions conjuntes de l'equip de treball; aquestes valoracions consensuades foren les que es registraren per escrit juntament amb les propostes de millora sorgides d'aquesta discussió col·lectiva.

La posterior posada en comú en el claustre de les valoracions recollides en cada àmbit s'hagué de limitar, per manca de temps, a l'exposició per part dels diferents secretaris del procés seguit i les valoracions i propostes de millora elaborades.

A partir del claustre es recollí tot el material treballat, juntament amb les actes de cada grup de treball, per tal de confeccionar un dossier global a partir de l'anàlisi del qual s'haurà d'establir el pla d'actuacions concretes a desenvolupar al llarg del proper curs 1998-99.

4. Conclusions

Quant al procés avaluador globalment analitzat, apuntaríem una reflexió:

- Una de les conclusions a les quals ha arribat l'actual equip directiu del Bosc de la Coma, després d'haver endegat aquest procés, és que, malgrat que la intuïció sol ser un dels recursos que més resultats dóna a l'hora de diagnosticar que alguna cosa és millorable, acompanyar la intuïció amb instruments d'autoavaluació ens haurà de permetre elaborar propostes de modificació amb més garanties.

Quant al mètode de treball:

- Es valorà molt positivament aquest sistema de treball en petits grups i de composició diversa, ja que permetia millorar el coneixement i les relacions entre professors/es del claustre que, pel fet de no coincidir en cap dels àmbits de treball habituals al centre (equips docents, comissions, departaments...), no havien tingut l'oportunitat d'intercanviar idees i opinions. D'altra banda, en tractar-se d'un nombre reduït de membres, les intervencions personals dels components del grup van resultar més fluides i obertes.
- Es proposà de continuar aplicant aquest mètode en propers claustres, en temes que ho permetin.
- En alguns àmbits va faltar temps per analitzar tot el que es proposava.
- Es considerà que l'anàlisi i la formulació de propostes haurien estat més àgils si s'hagués disposat dels dossiers de treball amb anticipació, tot i que també es reconegué l'esforç realitzat en la seva elaboració, atesa la manca de temps.

Quant als objectius inicials:

- Una part del professorat reconegué que, en acabar el claustre, s'havia assolit un millor coneixement d'allò que el PEC significa i de la concreció que se n'està fent al centre, coneixement que no s'havia aconseguit abans atès que durant el curs la tasca docent immediata, en molts casos, no havia permès de tenir una visió global de l'organització del centre.
- En termes generals, es considerà que s'està treballant en la línia marcada pel PEC, tot i que en cada un dels àmbits s'han fet algunes propostes de millora.
- S'acordà d'endegar, cara al proper curs, l'avaluació de les activitats d'ensenyament-aprenentatge d'una de les àrees curriculars de cada departament.
- Finalment, i com a idea fonamental, s'arribà a l'acord d'endegar des de l'inici del curs 98-99, i una vegada recollides i valorades les anàlisis i les propostes presentades des de cada àmbit, un pla d'actuació que permeti anar-hi donant resposta des de tots els nivells d'actuació que funcionen habitualment al centre (claustre, coordinadora de gestió, equips docents, comissions, reunió de caps de departament, reunió de tutors, consells de delegats). Esperem que aquest serà un punt de partida que ens permeti d'anar treballant conjuntament per aconseguir un centre més participatiu i que globalment s'ajusti a la filosofia de fons exposada al PEC i cada vegada més assumida per tot el claustre.

Annex 1: Projecte educatiu de centre de l'IES Bosc de la Coma, d'Olot

El Consell Escolar, el Claustre de Professors i el personal no docent de l'IES Bosc de la Coma, institut públic d'ensenyament secundari d'Olot i de la Garrotxa, acorden que les actituds, les decisions i les actuacions que portaran a terme els diferents estaments de l'institut s'orientaran pels següents principis i propòsits, els tindran com a patró de referència i no podran estar-hi en contradicció.

1. Àmbit humà i de les relacions interpersonals

1.1. Les relacions dels membres de la comunitat escolar vindran marcades per una actitud de respecte i tolerància, que possibiliti i faciliti expressar lliurement els diferents punts de vista en un clima favorable (PEC).

1.2. Cap persona de l'institut no serà discriminada per raó de la seva ideologia, de la seva confessionalitat o aconfessionalitat religiosa, per raons ètniques o culturals, de llengua, de sexe, de capacitat física o intel·lectual o per la seva situació socioeconòmica. El centre mostrarà una actitud integradora, utilitzant tots els recursos de què pugui disposar.

2. Àmbit educatiu i instructiu

2.1. La tasca pedagògica i la de tutoria seran considerades les primeres i més importants dins el conjunt de feines que cal realitzar dintre el centre. Aquestes es planificaran en equip: reunió de tutors, equips docents i departaments.

2.2. Les decisions pedagògiques es prendran sempre de manera compartida —superant plantejaments estrictament individualistes, en benefici d'una acció pedagògica col·lectiva— des de la perspectiva de l'experimentació, l'avaluació i la revisió constants, i estaran sempre en funció de les necessitats educatives dels alumnes.

2.3. La renovació pedagògica i tècnica seran instruments bàsics que han de facilitar i propiciar que es pugui impartir un ensenyament actualitzat i de qualitat.

2.4. S'orientarà el treball per aconseguir una educació integral dels alumnes, desvetllant-los l'esperit crític, la participació —potenciant els Consells de Delegats— i valors positius —afany de superació, esforç personal ...—, educant-los com a ciutadans lliures i responsables dins una comunitat democràtica i plural.

2.5. El respecte als diferents ritmes i capacitats personals de cada alumne es tindran en consideració en la planificació educativa i instructiva en els ensenyaments obligatoris, amb l'objectiu de procurar que cada un d'ells desenvolupi al màxim les seves possibilitats.

2.6. El català serà la llengua vehicular de l'institut i s'emprarà, sempre que es pugui, en les tasques de secretaria, a la classe, en el material didàctic —llibres i apunts—, en la retolació del centre, a les cartelleres informatives...

3. Àmbit de la gestió i l'organització

3.1. El diàleg que es pugui portar a terme en el si dels estaments que s'estableixin —claustre, coordinadora, departaments...— serà la base que ha de permetre, de manera democràtica i consensuada, i d'acord amb el marge competencial que correspongui a cada un d'ells, arribar

a prendre decisions referents a objectius, actituds i normativa que no vinguin fixades pel Departament d'Ensenyament.

3.2. La formalització de vies de participació i implicació en la gestió i l'organització del centre a través de comissions o d'altres estructures o organismes que es puguin determinar, haurà de permetre anar més enllà d'opcions individualistes en benefici de la configuració d'un centre amb personalitat pròpia, caracteritzat per actituds i valors amb els quals tots ens puguem sentir identificats.

3.3. La racionalització del treball i la potenciació de les capacitats de cadascú seran elements que es consideraran per tal de fer possible una gestió operativa i eficaç, que superi la improvisació, la rutina i l'activitat sense sentit, i promogui la satisfacció professional i personal.

3.4. Les decisions i acords sobre el marc general de funcionament i organització es prendran amb una visió general de centre, superant visions parcel·lades o incompletes de nivell, cicle, etapa o departament.

3.5. Les decisions que afectin la totalitat del centre es fixaran amb una perspectiva de futur, garantint un marge temporal suficient, de tal manera que s'afavoreixi una estabilitat organitzativa.

4. Àmbit de la relació amb l'entorn, les institucions i els pares

4.1. L'arrelament de l'institut a la ciutat i a la comarca ens haurà de fer estar atents a les seves necessitats laborals i educatives, donant-los resposta segons les possibilitats de cada moment: cicles formatius, batxillerats, cursos transnacionals, cursets destinats a exalumnes i a treballadors de les empreses, cessió de les instal·lacions per a activitats diverses ...

4.2. Les relacions que es mantinguin amb les autoritats educatives, els ajuntaments, les empreses o d'altres organismes o institucions que puguin tenir incidència en l'activitat del centre s'orientaran de manera que puguin ser fluides, efectives, transparents i marcades per la imaginació i la creativitat, en benefici dels objectius del centre.

4.3. Es mantindrà una actitud de diàleg, cooperació i intercanvi professional amb els altres instituts d'ensenyament secundari de la ciutat i amb els centres de primària de referència, amb l'objectiu que la xarxa d'ensenyament públic de tota la comarca resulti coherent i sigui fruit de la complementació d'esforços (PEC).

4.4. S'afavorirà la participació, el suport i la col·laboració dels pares fent aportacions a la línia que marca l'acció educativa a través del Consell Escolar i l'APA.

4.5. Es procuraran canals suficients i àgils de relació amb les famílies — reunions, informes, entrevistes, circulars ... en benefici del progrés educatiu i instructiu dels nois i noies.

5. Àmbit de les infraestructures i els recursos econòmics

5.1. Amb la finalitat de poder realitzar amb comoditat i eficàcia la tasca docent, es vetllarà perquè les infraestructures es mantinguin constantment en un bon estat de conservació i manteniment.

5.2. La distribució dels recursos econòmics es realitzarà segons les prioritats que s'estableixin en la planificació pressupostària, elaborada segons les necessitats estructurals i de la qualitat pedagògica.

5.3. Es cercaran, en la mesura que sigui possible, noves fonts de generació de recursos econòmics que complementin els assignats pel Departament d'Ensenyament, de manera que reverteixin en la millora de l'equipament de l'institut.

Els diferents òrgans del centre, tant unipersonals com col·lectius –en el marge de les seves atribucions i competències– miraran de garantir la unitat d'interpretació dels principis i propòsits que defineix aquest PEC i valoraran la seva coherència i connexió amb les pràctiques individuals o col·lectives i els diversos plantejaments que se'n puguin derivar de la seva concreció, tot proposant les modificacions, si escau, en la forma i terminis que s'estableixin.

Annex 2: Autoavaluació del projecte educatiu de centre

1. Àmbit humà i de les relacions interpersonals	Valoracions d'1 a 4
--	---------------------

1.1. Les relacions dels membres de la comunitat escolar vindran marcades per una actitud de respecte i tolerància, que possibiliti i faciliti la lliure expressió dels diferents punts de vista en un clima favorable (PEC).

Per valorar aquest punt del PEC proposem centrar-nos en quatre aspectes:

1. Relacions entre professors/es
2. Relacions alumnes-professors/es
3. Relacions entre alumnes
4. Relacions professorat-família

Els alumnes tenen el deure de treballar durant les classes i tenir una actitud que permeti el treball de tothom. Aixecar-se, interrompre les explicacions del professor/a amb comentaris o converses que no s'adiguin amb el que s'està fent impedeix un desenvolupament normal de les classes (RRI).
Els alumnes tenen el deure de respectar la integritat física i la dignitat personal dels altres membres de la comunitat educativa (RRI).
Els alumnes tenen el deure de no contestar malament ni parlar de manera ofensiva a cap membre de la comunitat educativa: professors/es, companys/es, personal no docent... (RRI).

Fins a quin punt estaries d'acord amb les afirmacions següents? (Valoració del RRI)	Valoració d'1 a 4	Propostes de millora
En el RRI queda ben descrit el nivell de relació que han de mantenir els alumnes amb la resta de companys/es i amb els professors/es.		

S'ha repartit un díptic als alumnes i les seves famílies que informa, entre d'altres aspectes, d'aquests deures.
--

Valoració del coneixement del RRI	Valoració d'1 a 4	Propostes de millora
Aquest díptic és una eina útil per poder informar els alumnes i poder treballar aquest aspecte.		

És útil que les famílies tinguin el díptic per tal que també tinguin coneixement del nivell de relació amb els professors i companys que es demana.		
Aspecte valorat: treball amb els alumnes	Valoració d'1 a 4	Propostes de millora
Els tutors treballem —en sessions de tutoria o cada vegada que hi hagi ocasió— aquesta qüestió amb els alumnes.		
En general, tot el professorat incideix en aquesta qüestió amb els alumnes, cada vegada que hi ha ocasió.		
Aspecte valorat: compliment del RRI		
En general, les relacions entre alumnes estan marcades per aquesta actitud de respecte i tolerància.		
En general, les relacions entre alumnes i professors/es estan marcades per aquesta actitud de respecte i tolerància.		

2. Àmbit educatiu i instructiu	Valoracions d'1 a 4
---------------------------------------	---------------------

Fins a quin punt estaries d'acord amb les afirmacions següents?	Valoració d'1 a 4	Propostes de millora
2.1. La documentació bàsica del centre (PEC, PCC, Pla d'atenció a la diversitat)... 2.1.1. facilita la definició del conjunt d'objectius que es consideren bàsics per orientar els equips docents, els departaments, la reunió de tutors...; 2.1.2. recull allò que des de les diverses instàncies del centre s'hi ha aportat; 2.1.3. no és només un document escrit, sinó que amb l'actuació de cada dia l'anem fent operatiu.		
2.2. En el centre tenim una cultura pedagògica compartida... 2.2.1. definida en uns trets bàsics que es reflecteixen en els documents oficials del centre 2.2.2. i/o elaborada a partir d'experiències concretes.		
2.3. Els equips docents... 2.3.1. tracten temes docents i tutorials a les reunions del mateix curs; 2.3.2. el mateix professorat tendeix a compartir els grups-classe del mateix nivell/ del mateix cicle; 2.3.3. es confeccionen tot procurant que es mantingui un grau d'equilibri pel que fa a la seva composició (per exemple, antiguitat, experiència, coneixement del grup...) per part del professorat; 2.3.4. hi ha un responsable de coordinar pedagògicament l'equip (que a la vegada és tutor o tutora del grup d'alumnes); 2.3.5. hi ha dificultat en la composició dels equips per la distribució de professorat dels departaments entre ESO, FP, batxillerat i cicles formatius.		

2. Àmbit educatiu i instructiu: tutories	Valoracions d'1 a 4
---	----------------------------

2.2. Les decisions pedagògiques es prendran sempre de manera compartida —superant plantejaments estrictament individualistes, en benefici d'una acció pedagògica col·lectiva— des de la perspectiva de l'experimentació, l'avaluació i la revisió constants, i estaran sempre en funció de les necessitats educatives dels alumnes (PEC).

Fins a quin punt estaries d'acord amb les afirmacions següents?	Valoració d'1 a 4	Propostes de millora
1. La reunió de tutors... 1.1. coordina la feina immediata dels tutors; 1.2. permet la posada en comú de les experiències dels companys; 1.3. busca línies d'actuació conjuntes per afrontar situacions i problemes concrets; 1.4. es considera adient la seva periodicitat i durada; 1.5. es consideren adients els temes que s'hi tracten; 1.6. es considera que és un bon instrument per a la participació dels tutors en la presa de decisions; 1.7. es considera que respon a criteris d'eficàcia i utilitat.		
2. La tutoria... 2.1. ha d'acomplir l'objectiu de cohesionar el grup; 2.2. ha de generar relacions que intervinguin positivament en la socialització i la dinamització del grup; 2.3. ha de fomentar les actituds de respecte, diàleg i intercanvi d'idees; 2.4. ha de fomentar les actituds d'estudi i valoració del progrés acadèmic; 2.5. ha d'atendre els alumnes de forma individualitzada en els seus problemes i inquietuds; 2.6. ha d'ajudar a la formació personal dels alumnes, a partir del tractament de temes transversals —educació per a la sexualitat, ecologia, valors cívics i democràtics—; 2.7. ha de fomentar la participació del grup i dels seus representants en el funcionament del centre; 2.8. les activitats i els temes tractats a tutoria s'han adequat als interessos i expectatives del grup; 2.9. les activitats fetes des de la tutoria han permès integrar els alumnes més o menys “despenjats” del grup; 2.10. els temes tractats i les activitats organitzades han permès incrementar la nostra capacitat, com a tutors/es, de crear en cada moment unes activitats específiques per al grup, quan ens hem adonat que aquest les necessitava.		
3. El paper que juga el tutor és determinant quant a... 3.1. coneixement personal de l'alumne; 3.2. recolzament individual a cada un d'ells; 3.3. guiatge del grup cap a actituds i valors concrets; 3.4. guiatge del grup cap a un progrés acadèmic; 3.5. recolzament als delegats;		

3.6. actuació de pont entre el grup i cada un dels professors/es; 3.7. actuació com a interlocutor entre l'institut i les famílies.		
4. Els consells de delegats... 4.1. són òrgans efectius de dinamització del centre; 4.2. són òrgans efectius quant a control de qualitat del centre, de les classes, de les instal·lacions, de les activitats...; 4.3. dinamitzen l'intercanvi i el debat de propostes, idees o suggeriments dels grups diversos; 4.4. són òrgans efectius de representació de tots els alumnes del nivell d'estudis corresponent, de vehiculació dels seus problemes amb el centre, amb les classes; 4.5. atenen els problemes acadèmics, de relació, etc. que puguin sorgir dins un grup; 4.6. permeten als alumnes l'estudi i l'anàlisi dels temes que calgui tractar en les reunions del Consell Escolar i la formulació, si cal, de propostes a aquesta instància.		
5. La figura del delegat i la valoració de la seva presència al llarg d'aquest any pel que fa: 5.1. al sistema d'elecció de delegats; 5.2. al seu paper com a dinamitzadors del grup; 5.3. al seu paper com a portaveus de les inquietuds, els suggeriments i els precs del grup; 5.4. al seu paper en tant que fomentadors de preses de decisions responsables; 5.5. al seu paper en les avaluacions; 5.6. a la coordinació entre delegats i tutor del grup; 5.7. a la seva coordinació amb els delegats d'altres grups.		

3. Àmbit de la gestió i l'organització	Valoracions d'1 a 4
---	----------------------------

3.0. La documentació bàsica del centre...

	PEC	PCC	PAD	PAT	RRI prof.	RRI al.
1. facilita la definició del conjunt d'objectius que es consideren bàsics per orientar l'equip de professors;						
2. recull allò que des de les diverses instàncies de centre s'hi ha aportat;						
3. suposa que cada un no és només un document escrit, sinó que el fem operatiu amb l'actuació de cada dia;						
4. té un ampli suport entre el professorat						

Propostes de millora

3.3. Valoració de la racionalització del treball i la potenciació de les capacitats de cadascú, atesa l'estructura organitzativa interna i específica del centre.

El claustre valora positivament...	Valoració d'1 a 4	Aspectes a millorar
l'existència de tres caps d'estudis: de professorat, d'alumnes d'ESO i d'alumnes de postobligatori;		
la consideració de la coordinació Escola-Empresa com a càrrec unipersonal;		
l'existència de les tutories tècniques: C. Informàtica, C. Infraestructures, C. Economia, C. Extraescolars;		
l'estructura de departaments.		

4. Àmbit de la relació amb l'entorn, les institucions i els pares i mares	Valoracions d'1 a 4
--	---------------------

4.1. L'arrelament de l'institut a la ciutat i a la comarca ens haurà de fer estar atents a les seves necessitats laborals i educatives, donant-los resposta segons les possibilitats de cada moment: cicles formatius, batxillerats, cursos transnacionals, cursets destinats a exalumnes i a treballadors de les empreses, cessió de les instal·lacions per a activitats diverses ... (PEC)

Fins a quin punt estaries d'acord amb les afirmacions següents?	Valoració d'1 a 4	Propostes de millora
La utilització dels espais i instal·lacions del centre per part dels diversos organismes i la col·laboració en l'organització de les activitats detallades a continuació contribueixen positivament en l'arrelament de l'institut a la comarca: Aula oberta als estudiants els dissabtes al matí. Aula d'Actualització Tecnològica, en col·laboració amb l'IES Garrotxa i la Cambra de Comerç de Girona. Cursos d'anglès i alemany als vespres (Cambra de Comerç). Associació d'Estudiants de la Garrotxa. Crèdits de lliure configuració de l'UdG. Cursos del Consell Comarcal de Joventut. Proves de nivell C de català.		
L'organització de cursets de formació ocupacional o contínua, en la qual col·labora el centre, contribueix positivament en l'arrelament de l'institut a la comarca. Cursos d'informàtica i anglès amb CEPROM (CCOO). Cursos d'informàtica amb IDFO (UGT). Cursos de l'Institut Català de Tecnologia.		
La cessió d'espais i l'organització de cursos comporta una feina de gestió (organització, contactes, control...) a la qual considerem que s'hi han de continuar esmerçant esforços.		
El conjunt del professorat vol que l'institut compleixi aquesta funció i està disposat que el centre hi dediqui els esforços i el temps necessari.		
En els dos darrers anys l'escola ha organitzat edicions d'un curs Transnacional de Comerç Internacional. La valoració que se'n fa és positiva.		

4. Àmbit de la relació amb l'entorn, les institucions i els pares i mares	Valoracions d'1 a 4
--	---------------------

4.2. Les relacions que es mantinguin amb les autoritats educatives, els ajuntaments, les empreses o d'altres organismes o institucions que puguin tenir incidència en l'activitat del centre s'orientaran de manera que puguin ser fluides, efectives, transparents i marcades per la imaginació i la creativitat, en benefici dels objectius del centre (PEC).

Fins a quin punt estaries d'acord amb les afirmacions següents?	Valoració d'1 a 4	Propostes de millora
La relació de la direcció del centre amb l'administració educativa es regeix pel que recull el PEC.		
La funció de la Fundació Escola-Empresa, que agrupa empreses, sindicats, administració local i els altres centres de secundària de la comarca que imparteixen cicles formatius, és un instrument que facilita la nostra tasca.		
La globalitat del professorat creu que les pràctiques voluntàries dels alumnes de formació professional són un element important per a la seva formació.		
El professorat considera correcte que el centre no hagi potenciat les estades a l'empresa dels alumnes de batxillerat, donada la dificultat que comporta per als centres receptors el fet que els alumnes no tinguin uns coneixements suficients que els permetin assumir una tasca.		
El professorat és coneixedor de la necessitat d'anar estrenyent els lligams del món productiu i social amb el món de la formació, especialment la professional, i els instituts.		
El professorat del nostre institut veu clar que, en un futur immediat, els centres educatius hauran d'anar assumint un rol molt més compromès amb la realitat que els envolta.		
El professorat d'aquest institut creu que és imprescindible que hi hagi una coherència total entre el que projecten l'equip directiu i els caps de departament i el que pensen i projecten la resta de professorat.		

4. Àmbit de la relació amb l'entorn, les institucions i els pares i mares	Valoracions d'1 a 4
--	---------------------

4.3. Es mantindrà una actitud de diàleg, cooperació i intercanvi professional amb els altres instituts d'ensenyament secundari de la ciutat i amb el centres de primària de referència, amb l'objectiu que la xarxa d'ensenyament públic de tota la comarca resulti coherent i sigui fruit de la complementació d'esforços (PEC).

Fins a quin punt estaries d'acord amb les afirmacions següents?	Valoració d'1 a 4	Propostes de millora
El professorat del nostre institut, com a professionals que		

tenen encomanada l'educació i la formació d'una part dels joves de la nostra comarca, considera que el fet d'estar en un o altre institut, al marge de les lògiques preferències personals, no ha de modificar la tasca fonamental que ens ha encomanat la societat.		
El professorat del nostre institut considera que cal sumar esforços per tal que les experiències de cadascú enriqueixin els altres professionals que treballen en un mateix tram educatiu.		
És molt positiu que els ensenyants que imparteixen uns mateixos ensenyaments en diferents centres intercanviïn informacions, programacions i experiències.		
És bo que es propiciï la celebració d'actes i diades i la realització de projectes comuns amb els altres instituts.		
Els professorat d'aquest institut és conscient que les actuacions i decisions dels altres instituts, especialment en allò que fa referència a l'oferta educativa (cicles formatius, batxillerat nocturn, idiomes...), afecten els nostres alumnes.		
El professorat de l'institut considera que el centre ha de col·laborar i intervenir per tal que els alumnes del nostre centre que no superin l'ESO disposin d'una oferta efectiva de programes de transició al treball, d'escoles taller, de cursos ocupacionals, de preparació per a les proves d'accés als cicles formatius o de proves lliures... per tal que puguin trobar solucions en el futur. En aquest sentit, es valora positivament que el centre hagi destinat esforços en la creació del PTT de la comarca.		
La direcció del centre ha de propiciar una correcta definició de la zonificació escolar, que garanteixi una bona aplicació dels recursos existents a la comarca i un correcte equilibri entre els centres. En aquest sentit, es valora positivament que el centre presentés en el seu moment al·legacions al Mapa Escolar de la Formació Professional, sol·licitant els cicles que es considerava que feien falta a la nostra comarca, tot i que no tots s'haguessin d'impartir en el nostre centre.		

5. Àmbit de les infraestructures i els recursos econòmics	Valoracions d'1 a 4
--	---------------------

5.1. Amb la finalitat de poder realitzar amb comoditat i eficàcia la tasca docent, es vetllarà perquè les infraestructures es mantinguin constantment en un bon estat de conservació i manteniment (PEC).

Fins a quin punt estaries d'acord amb les afirmacions següents?	Valoració d'1 a 4	Propostes de millora
El pla de manteniment de l'exterior de l'edifici —murs, tanques, portes, paviments, pistes, papereres, bancs,		

jardins, senyalització, clavegueram, il·luminació, fonts...— permet conservar-lo en bon estat.		
Les accions de millora de l'exterior de l'edifici —arranjament de l'espai que llinda amb el Bosc de la Coma, instal·lació de xarxes de rec dels jardins, adequació dels jardins per a ús dels alumnes, dotació de bancs en aquests espais ...— estan aconseguint una millora important en l'aspecte i l'ús de l'espai del centre.		
El pla de manteniment i reparació del cos de l'edifici —lavabos, degoters, desperfectes, finestrals, portes, pintura, neteja de teulades...— permet mantenir-lo en bon estat de conservació .		
La rapidesa en la reparació de desperfectes evita que aquests siguin més nombrosos.		
La realització de millores en els espais específics —gimnàs, laboratoris, departaments, sala d'actes...— permet augmentar dia a dia la comoditat i l'eficàcia de la tasca docent.		
El funcionament del servei de neteja en el centre és eficient .		
Els serveis de reprografia i impremta del centre són eficaços i permeten desenvolupar la tasca docent amb comoditat.		

Síntesi del debat, elaborada per la senyora Luz Hernández

Després de l'exposició de cada un dels ponents, el moderador va obrir un primer torn de paraules per tal que els assistents tinguessin oportunitat de participar en el debat.

Un representant de la FAPAC va constatar que la cultura de l'avaluació s'ha de relacionar necessàriament amb la cultura de la participació, i va mostrar la seva preocupació per l'escassa referència que les ponències exposades havien fet de la participació dels pares i les mares en l'avaluació dels centres. Indicava que allò que més interessa els pares i les mares és saber si el funcionament del centre és capaç de donar resposta a les necessitats educatives dels seus fills, i més concretament a aspectes específics com els mecanismes de participació dels pares i dels alumnes. En aquest sentit, opinava que l'APA és l'únic òrgan efectiu de què disposen els pares i les mares, com a col·lectiu, per discutir i elaborar propostes d'interès general i fer-les arribar als consells escolars. Per això, considerava que les activitats de l'APA i les seves relacions amb la resta de sectors de la comunitat educativa haurien de ser objecte d'avaluació. D'altra banda, apuntava que durant la fase d'elaboració del pla d'avaluació l'equip directiu hauria de consultar l'APA per tal que el seu punt de vista contribueixi a una millor adequació del pla als principis i objectius que recullen els documents fonamentals del centre: projecte educatiu, projecte curricular, reglament de règim interior i programació anual. A més, abans de la seva aprovació per part del consell escolar, l'APA i els seus representants al

consell escolar haurien de sotmetre el pla a la consideració de tot el col·lectiu. Finalment, considerava que en l'execució del pla l'APA hauria de ser consultada preceptivament.

Un altre representant de les associacions de pares i mares reiterava la mateixa qüestió: l'avaluació interna sol centrar-se en el professorat mentre que els alumnes i els pares hi tenen poc protagonisme. Opinava que calia animar i donar dinamisme a la participació del sector de pares i mares i proposava que un dels objectius de l'avaluació interna fos la relació alumnes-pares.

Un representant de l'Administració educativa va llençar un interrogant sobre la relació entre el concepte d'autonomia de centre i el que s'havia explicitat de l'avaluació interna.

Les respostes de la taula respecte a la participació dels pares i mares en l'avaluació van indicar que precisament l'avaluació interna fa palesa la participació de cadascun dels agents i, segons el paper que hi juguen, es pot saber si hi participen o no. Tanmateix, la metodologia de l'avaluació ha d'encapçalar-la el professorat i es resol segons la dinàmica que tingui establerta cada centre. L'avaluació és un procés en el qual cal jerarquitzar què i quan s'avalua perquè no es pot fer tot d'una vegada. Sovint costa molt que els pares hi participin; depèn molt de cada centre i de la cultura de la participació que s'hi hagi implantat. En definitiva, si les accions relacionades amb l'educació estan ben consensuades, són més útils per la qualitat de l'ensenyament.

Sobre l'autonomia dels centres, des de la taula es va dir que la seva relació amb l'avaluació és molt estreta. El pla d'avaluació estableix la jerarquia dels objectes d'avaluació segons les característiques de cada centre particular, per tant, a més autonomia, més a prop es troba el centre del context que l'envolta. Sense autonomia no és possible el procés avaluatiu.

En el segon torn de paraules un professor dels moviments de renovació pedagògica va exposar tres consideracions: la cultura de l'avaluació ha d'anar lligada a la cultura de la participació; la cultura de la participació implica col·laboració; a partir d'aquestes dues premisses es gestiona, es controla i s'avalua.

Una altra professora considerava desafortunada la "posada en escena" de l'avaluació interna dels centres perquè, en molts casos, s'havia vist com una ingerència, sobretot en aquells centres que ja estaven acostumats a fer-la, encara que no d'una manera sistemàtica. Qualsevol iniciativa en educació ha de generar il·lusió entre la comunitat educativa, però tal com s'havia presentat l'avaluació als centres havia generat angoixa.

Des de l'Administració educativa es van expressar algunes reflexions sobre les quatre fases de l'avaluació i es va ressaltar la importància de l'última: informar els usuaris i prendre decisions. Es va dir també que implica un canvi posterior i es preguntava de quina manera s'avalua aquest canvi.

Finalment, un representant de les APA demanava quina avaluació interna es fa a les universitats i per què només es parla d'avaluació interna en l'ensenyament primari i l'ensenyament secundari.

Des de la taula es va ressaltar que era la primera vegada que es feia una avaluació interna dels centres a nivell general a primària i en 27 centres de secundària de manera experimental, per tant, calia esperar un temps abans de valorar el procés d'avaluació. També es va fer notar que l'avaluació ha de ser una eina útil i que s'ha de fer amb il·lusió; cada centre elabora el seu propi pla d'avaluació, que ha de ser factible i ha de tranquil·litzar per no generar expectatives que després no es puguin complir. L'avaluació adquireix qualitat amb la implicació dels sectors. Ara bé, quin tipus de participació es pot oferir? En general, es va considerar que s'ha de donar en l'àmbit dels consells escolars, en els quals es posen en comú les aportacions sectorials.

L'objectiu de l'avaluació no es veia com el de prendre decisions sinó com el de revisar què ens porta a fer el que fem. Atès que és un procés cíclic, ha de ser recurrent en el dia a dia de la professió. Sobre la “posada en escena” de l'avaluació interna dels centres, es va dir que s'apreciaven canvis significatius i un grau de satisfacció notable a mesura que s'anava implantant. Quant a l'avaluació en els universitats, es va comentar que es fa però que tots els sectors la consideren molt insatisfactòria.

Per acabar, i com a conclusió del debat, es van poder destacar tres aspectes:

- El procés de l'avaluació interna dels centres docents s'ha de fer i s'hi ha de posar il·lusió.
- Els centres haurien de ser capaços de generar el seu propi pla d'avaluació sense necessitat de reglamentacions. Aquest seria l'objectiu final.
- La finalitat central hauria de ser reforçar la comunitat educativa, perquè la informació és poder, i generar un procés interessant.

De les setanta-cinc persones que ocupaven la sala, van demanar la paraula sis persones que, com s'ha dit, pertanyien als sectors de pares i mares d'alumnes (2), professorat (2) i Administració educativa (2).

Taula 4: Avaluació dels aprenentatges

En la nova ordenació del sistema educatiu l'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes esdevé un element clau: es realitza de forma contínua i sistemàticament per tal d'obtenir informació sobre el progrés dels alumnes en relació amb els objectius del currículum. L'anàlisi dels resultats de l'avaluació fa possible la presa de decisions sobre les estratègies organitzatives i pedagògiques dels centres per a una millor adequació del procés d'ensenyament-aprenentatge.

La informació que proporciona l'avaluació ha de servir a l'alumnat perquè sigui conscient dels seus progressos i dificultats en l'aprenentatge; al professorat perquè reflexioni sobre la seva acció docent; als pares i mares dels alumnes perquè coneguin com evolucionen i avancen els seus fills; i a l'Administració educativa perquè disposi de dades suficients per constatar la validesa del model adoptat o revisar, si cal, la seva orientació.

Els ponents de la quarta taula rodona van expressar un seguit de reflexions sobre l'enunciat proposat tant des d'un punt de vista teòric, a càrrec del professor Ramon Canals, de la Universitat de Girona, com des del punt de vista de la pràctica quotidiana dels centres docents a partir de l'experiència de l'IES Antoni Pous i Argila, de Manlleu, a càrrec del psicopedagog del centre, senyor Enric Roca. La senyora Carme Arnau, membre del Consell Escolar de Catalunya, va exercir les funcions de moderadora en aquesta taula.

Durant el col·loqui posterior, els assistents van tenir ocasió d'exposar diverses observacions a les afirmacions dels ponents i de plantejar alguns suggeriments d'actuació.

A continuació, transcrivim els documents corresponents a la taula 4.

Ponència “Avaluació dels aprenentatges dels alumnes. Reflexions”, presentada pel senyor Ramon Canals, professor del Departament de Psicologia de la Universitat de Girona

Per què avaluar?

Tradicionalment a l'escola sempre s'ha fet avaluació, exàmens, s'han posat notes... Ha estat una de les feines que els professors/es tenien encomanades i l'Administració es preocupava que es realitzés. Els pares i les mares l'esperaven amb il·lusió o amb temor. Era l'acreditació de l'alumne/a. Amb les notes s'estava jugant el seu futur (almenys acadèmic). Era el reconeixement públic del nivell acadèmic assolit. Per això se li atorgava un títol que li donava pas a nivells educatius més alts o que li permetia l'exercici d'una determinada professió.

Cada escola i cada professor/a tenia els seus paràmetres per avaluar o examinar. No havien de donar compte a ningú. El mestre/a, el professor/a eren funcionaris de l'Estat i era qui, en

nom de l'Estat, prestava el servei públic d'ensenyar. S'ho havia guanyat en unes oposicions. Com a control existia el cos d'Inspectors.

Com es realitzava aquesta avaluació? Gairebé de tantes maneres com professors/es hi havia, o en centres determinats segons procediments arbitrats per la Direcció. Malgrat tot l'avaluació complia una funció social selectiva, si voleu, amb tota classe d'injustícies.

No crec que es pugui suprimir l'avaluació a l'escola. Si es toca, es toca tot.

Doble funció de l'avaluació: funció social i funció pedagògica

L'avaluació com a funció social és d'on brolla la classificació, la selecció i la promoció social de l'alumnat.

Als anys 70-80, en alguns països, comença a entrar en crisi —falcada en teories economicistes— la teoria socioidealista que sostenia que la riquesa d'una nació estava en la formació dels seus ciutadans/es, i que invertir en educació era la millor forma de desenvolupament d'un país. S'alcen veus queixant-se que aquesta inversió era un pou sense fons.

Es comença, per part de les institucions, les empreses i la societat en general, a demanar comptes, es volen veure resultats i apareix en escena el *PNB educatiu*. No n'hi ha prou en donar un títol d'assoliment d'un nivell educatiu, es vol saber si correspon a un nivell de coneixements i si esmerçar tanta energia, personal i diners en la tasca educativa és rendible. I es fan comparacions internacionals i nacionals tot establint un rànquing. S'ha passat, o es vol passar, del “cafè per a tots” a veure a qui li toca i a qui no. Es passa del cicle quantitatiu (ensenyament per a tothom) al cicle qualitatiu (millorar la qualitat en l'ensenyament). Les noves demandes socials fan veure que l'escola no és rendible. No cal una escola de qualitat fins als 16 anys. Cal formació i no escola. Es dona ja un cert moviment de formar al marge de l'escola, els nens i les nenes realitzen activitats educatives postescolars: aprenen anglès fora de l'escola... Les empreses volen formar als seus treballadors/es; els cursos de postgrau i màsters proliferen... S'imposa la ideologia empresarial: eficàcia, productivitat, rendibilitat econòmica, descentralització, autonomia.

Avaluació internacional dels aprenentatges

Quan es diu que en el rànquing internacional l'alumnat espanyol de 9 anys d'edat, ocupa el lloc 15 (de 31 països), en comprensió lectora, i el de 14 anys, també en comprensió lectora, ocupa el lloc 23, tothom es pregunta a què es deu aquest retrocés significatiu en cinc anys. Si hi afegim que en l'avaluació estatal que l'*Instituto Nacional de Calidad y Evaluación* ha presentat aquest any, Catalunya està per sota de la mitjana del conjunt d'autonomies, els pares i les mares, les institucions i les autoritats acadèmiques pensen que, a part de la metodologia emprada per obtenir els resultats, hi ha quelcom que no funciona del tot bé i que s'han de prendre mesures per optimitzar els aprenentatges. És un dels valors d'aquestes avaluacions dels aprenentatges escolars.

L'avaluació dels aprenentatges és l'última anella de tota la cadena avaluativa, és el producte final al qual s'aplica la valoració. És, i valgui el símil, com el producte d'una fàbrica: es vol un producte de qualitat, independentment de l'embolcall en què el presenten, de l'edifici en què el fabriquen, del sistema d'aparellatge de la fàbrica. Allò que compta és el resultat: la qualitat del producte.

Però, què és la qualitat del producte? Depèn dels usuaris: els pares i les mares, la societat, l'Estat, les empreses... Totes les altres avaluacions, tant internes com externes de centres nacionals o internacionals es basen en l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes. Els resultats es poden suavitzar o compensar gràcies a coeficients de correcció, a índexs compostos de desenvolupament, però, al cap i a la fi, allò que compta són els resultats de l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes. És la finalitat última, és l'ull de l'huracà de tota la "moguda" actual sobre l'avaluació, que, d'altra banda, penso que és molt important i necessari que es doni. Mai en la història de l'educació a Espanya, s'havia parlat tant d'avaluació. El que s'ha publicat en els últims cinc anys duplica en quantitat tot el que s'ha publicat al llarg de la història educativa del país. Tant de bo es llegeixi i se'n tregui profit.

La funció pedagògica és la que ajuda l'alumne a desenvolupar les seves potencialitats considerant-lo com un tot. No únicament els resultats de l'aprenentatge en el sentit més tradicional, sinó en el sentit implícit d'aprenentatge que promou la LOGSE. Cal fixar-se que es parla més d'educació que d'ensenyament Té en compte la diversitat, el context, la intel·ligència aptitudinal i la intel·ligència emocional de l'alumnat.

Comporta una educació comprensiva per a tots, obligatòria, no selectiva: un centre únic per a tots, independentment de sexe, raça, religió, aptituds, nivell social o cultural.

L'avaluació com a funció pedagògica ha de servir no per veure el nivell de l'alumne/a sinó l'alumne/a en el seu nivell. Li ha de planificar i proporcionar un currículum òptim en el context de les diferències i les diversitats, i un camí per on pugui anar ascendint la muntanya de la formació, d'acord amb el seu nivell i les seves potencialitats. Té en compte la regulació dels aprenentatges i fa que els alumnes intervinguin en la pròpia autoregulació i autoavaluació

Un factor fonamental, i del qual no se'n parla ni en els manuals d'avaluació, és el coneixement del nen/a. Es conta de Chesterton que anava preguntant als seus col·legues de la universitat: Què penses que és el més important de conèixer per ensenyar matemàtiques a en Joan? Tothom li contestava que el més important és conèixer les matemàtiques. Un dia reuneix tots aquells savis i els diu: "el més important no és conèixer les matemàtiques sinó conèixer en Joan".

Les mares ensenyen i eduquen els seus fills no dient sempre les mateixes coses sinó adequant-se a l'edat i a la manera de ser de cada un d'ells. Conèixer l'alumne/a per intervenir millor. Ha de ser un coneixement global de l'alumne/a: de les capacitats, els interessos, les actituds, les habilitats, les relacions, els ritmes, l'autonomia, el context tant familiar com social; com millor coneguem l'alumne/a més adequada pot ser la nostra intervenció.

La LOGSE està pensada i estructurada perquè sigui un instrument de progrés en el camp educatiu. Prima el desenvolupament del coneixement dintre un marc globalitzador de tot l'alumne/a. Per això, posa l'accent en la funció pedagògica de l'avaluació. Al mateix temps, demana un canvi d'òptica avaluativa. Un "canvi de xip": d'una avaluació centrada en el mestre/a i en la matèria a una avaluació centrada en l'alumne/a. Ja no és l'alumne/a qui ha de mirar el mestre/a sinó el mestre qui ha de mirar l'alumne. Avaluar, no mirant allò que ha explicat el professor/a i la matèria, sinó avaluant el progrés que ha realitzat l'alumne/a.

En la llei, els objectius generals de cada etapa prescrits en els dissenys curriculars no estan descrits com a aprenentatges en particular sinó com a adquisició de capacitats. Es poden arribar a assolir aquestes capacitats utilitzant camins o mitjans o currículums diferents (com en la comprensió lectora...). No s'adquireixen al mateix temps en el mateix grau. Aquest és l'objectiu general que dóna obertura a la veritable avaluació pedagògica.

Les disposicions de desplegament de la LOGSE estableixen que s'han de tenir en compte, a més dels objectius generals, dels anomenats terminals. Els objectius terminals visen més els aprenentatges en tipus i graus, fet que pot reduir l'obertura del currículum i restringir l'àmbit avaluatiu, tot tendint a convertir-se en un element selectiu i acreditatiu.

Encara que el currículum sembla que representa un grau elevat d'obertura, al final es demana que s'aconsegueixi l'adquisició d'uns aprenentatges d'un tipus determinat i amb el nivell que ve indicat, fet que delega en els mestres la responsabilitat d'acreditar-los. El professorat es troba enmig d'una demanda doble: per un costat, assolir uns nivells i per l'altre, respectar els ritmes d'aprenentatge d'una bona part de l'alumnat (un 30%) que necessita una major atenció. Es troba en el dilema de procurar *que sàpiguen o que rendeixin*. Hi ha professors/es que davant d'aquesta doble demanda, que viuen conflictivament, generen l'anomenada *Síndrome de Burnout* (despersonalització, incompetència, desgast emocional, sovint amb alteracions psicofisiològiques). L'escolaritat obligatòria finalitza amb una titulació única amb l'alternativa de no obtenir-la, la qual cosa vol dir: quedar eliminat de continuar en el sistema educatiu.

La LOGSE. Reforma de progrés. Per a una bona efectivitat li falten altres reformes. És una reforma que afecta bàsicament l'escola i els professionals. Per completar la reforma de l'educació faltarien unes lleis que també afectessin la el finançament del sistema, l'Administració i la Inspecció.

L'educació comprensiva fa possible allargar el temps educatiu per a tothom i recular o traslladar el sistema de selectivitat a nivells més alts. En una societat meritocràtica i competitiva, la selecció segons acreditacions i títols (currículum vitae) és el criteri principal d'elecció en el mercat de treball. Com més es difon l'educació en la societat moderna, convertint-la en una "societat d'aprenentatge", més amunt es trasllada el sistema de selectivitat.

Al meu entendre la Reforma educativa ha fet un gran pas cap aconseguir que l'avaluació tingui més una funció pedagògica que selectiva. Entenc que l'Administració a Catalunya fa esforços per actuar en aquesta orientació.

L'avaluació

L'avaluació no és únicament una acció tècnica, també és una acció de valors i criteris. L'avaluació, com les tècniques, ha d'estar al servei del ésser humà. Interacció entre les aptituds i tractament educatiu. Tenir en compte les característiques individuals.

L'avaluació ha de ser serventa i no mestressa. Ha de posar-se al servei de les persones, del seu creixement, dels valors, i no de les institucions de poder, del diner, ja que en aquest cas fóra millor no fer-la.

S'avalua per comprendre millor i intervenir adequadament, fet que vol dir canviar. I les escoles és on més s'avalua i menys es canvia. Els centres escolars són les úniques institucions que, almenys fins ara, han viscut independentment de la seva eficàcia, de l'assoliment de les seves finalitats, independentment de l'èxit. Ni tan sols han determinat i definit què consideren èxit.

El professor/a àrbitre de la vida i de la mort (acadèmica) d'un ésser que emergeix. En nom de la societat, i amb la delegació de poders que tenia de l'Estat, elevava el polze al cel i l'admetia al món dels vius (acadèmicament) o, assenyalant la terra, el condemnava a la mort, a les foscos exteriors (acadèmicament).

No ha de ser el professor/a, ha de ser la vida qui suspèn o aprova. “Non schola sed vita discimus”, és a dir, no s'aprèn per l'escola sinó per la vida. El professor/a ha d'ensenyar per a la vida. En un període d'educació formativa les proposicions anteriors tenen plena validesa. També és cert que al professor/a se li demana una funció social de seleccionar els que han assolit uns nivells d'aprenentatges acceptables perquè puguin accedir a nivells acadèmics superiors. És una tasca que s'ha de relegar al cicle superior de secundària, acompanyada d'una bona acció orientativa tutorial.

En l'avaluació hi ha molts problemes que són més qüestió de mentalitat i d'actituds que qüestió de tècnica. Qui avalua, s'avalua. Segons s'avalua, s'ensenyà. Els/les mestres marquen els alumnes, no únicament amb allò que ensenyen, sinó amb la seva actitud —que traspua valors— amb la seva interrelació amb ells. El seu testimoni de respecte, de no “matxacar”, d'ajuda, de paciència, de comprensió és més important que totes les explicacions ètiques que se'ls pugui fer.

La cultura de l'avaluació demana que hi hagi una certa comunió en un tipus de creença avaluativa. La cultura de l'avaluació demana una construcció social del significat del terme. Ha de ser construïda i compartida per professorat, centres, pares i mares, i alumnes, que tothom entengui el significat d'avaluació de forma unívoca.

Com avaluar?

En parlar d'avaluació he posat l'èmfasi en l'avaluació global, de tot l'alumnat. És una perspectiva que, a vegades, deixem de banda i ens quedem focalitzant el segment dels

aprenentatges que de més a prop ens pertoquen. En aquest apartat considerarem els aspectes més tècnics, metodològics.

Quan parlo de com avaluar, em refereixo als mètodes que els investigadors, experts i tècnics han anat configurant. Hem de buscar els més convenients als nostres models d'avaluació. La LOGSE marca una línia que determina un canvi d'orientació respecte a les formes tradicionals predominants en bona part dels centres. Ens demana el canvi de centre de gravetat: de ser la matèria i el mestre el centre de gravetat, ha passat a ser-ho l'alumne/a.

Les metodologies són diverses i, a títol de recordatori, n'anomeno algunes que possiblement coneixem i, fins i tot, hem fet servir en tot o en part:

Naturalista, nascuda de mètodes etnogràfics, basada en una anàlisi qualitativa, en estudi de casos; les dades són "toves, blanques", ecològiques, descriptives, interpretatives; tipus de tècniques que a vegades hi ha escoles o professors que les utilitzen.

Il·luminativa, de Hamilton, basada en l'enfocament de la teoria de sistemes; el resultat és un mapa que intenta donar sentit a la totalitat de la informació recollida.

Experimental-psicomètrica, utilitza l'anàlisi quantitatiu, dades "dures", investigació científica, prova d'hipòtesi, utilització de l'estadística; no cal dir que aquesta és una metodologia que a alguns els crea addicció i en altres, rebug; té una aura de "cientificitat" que enlluerna a alguns.

Entre moltes altres, hi ha la *formativa-sumativa* de Scriven, de la qual se'n parla força actualment, i que molts mestres creuen que l'apliquen; la seva teoria no presenta problemes i operativament sembla a l'abast; és la metodologia que propugna l'avaluació inicial, la formativa durant el procés d'ensenyament i la sumativa que correspondria al resultat final.

Per realitzar l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes em sembla molt important el procediment que proposa Stufflebeam. Actualment s'està convertint en un paradigma en la nova cultura avaluativa; és un procediment elaborat més científicament, però que no és tan nou (l'Escolàstica ja el proposava) consistent bàsicament en *veure, jutjar i actuar*.

1. Recollir informació
2. Anàlisi de la informació
3. Judici de valor sobre aquesta informació
4. Presa de decisions d'acord amb el judici emès

1. Recollir informació: L'avaluador

Darrera de cada avaluador hi ha una/es teories explícites o implícites, unes creences educatives, un perfil de l'alumne/a ideal, unes experiències del professor/a, unes influències ideològiques, que el porten a discriminar la informació, a utilitzar determinades tècniques de recollida d'informació i en l'anàlisi de les dades. El marc referencial teòric o ideològic el guiarà a una determinada avaluació.

La informació que es recull ve filtrada per aquests factors. L'objectivitat és difícil. Recollir la informació és la dificultat principal. Les dades són d'una gran diversitat i en gran quantitat. Aquestes dades s'han de convertir en informació, s'han d'organitzar, fet que implica caracteritzar amb paràmetres estables les situacions. Cal evitar tant com es pugui el que en diem "impressió, penso que..."(imputar a una expressió comportamental observable una determinada activitat mental no observable). Cercar indicadors observables. De les dades, els fets, els treballs, els comentaris cal evitar fer-ne inferències que suposin un salt important, mantenir-se com a màxim en un nivell inferencial correlacional que no vol dir causal.

Cal utilitzar les tècniques i els instruments que considerem adequats i operatius per recollir informació. L'estoc d'aquest material és minso i en bona part dels casos no adaptat al nostre país.

2. Anàlisi de la informació

La informació s'ha d'analitzar. Operació que visa i assegura l'objectivitat de la informació. En l'anàlisi convé posar en joc el que nosaltres coneixem de com és l'alumne/a o el grup-classe. Comparar amb altres informacions, triangular la informació. Contrastar la informació. Interpretar-la, que és un dels punts més difícils si ho volem fer adequadament. Tinguem present que davant d'uns resultats iguals en dos alumnes, la causa o els orígens poden ser molt diferents.

És de gran importància que l'avaluació sigui contrastada i compartida per part de l'equip. Es volen resultats objectius, sistemàtics i complets, és a dir: objectivitat, veracitat, validesa en l'obtenció, l'anàlisi i la interpretació dels resultats. Possiblement és un desideràtum al qual la nova cultura de l'avaluació s'ha d'anar aproximant

3. Judici de valor sobre aquesta informació

És un moment clau. Avaluar l'alumne/a o un grup-classe. S'ha d'emetre un judici en funció d'uns criteris, com poden ser el progrés que ha fet l'alumne, si ha assolit els objectius proposats, ja siguin individuals o col·lectius, si ha obtingut el nivell de coneixements, l'actitud que ha manifestat, de la pertinença dels procediments que empra... El judici que fem, permet conèixer millor l'alumne/a?, quina fiabilitat té el diagnòstic que hem fet?, fins on és un diagnòstic o un etiquetatge?, estem caient en un determinisme acadèmic?...

No n'hi ha prou en realitzar l'avaluació, en qualificar que tal alumne /a en tal matèria obté un "insuficient" o un "ha de millorar". S'han de prendre determinacions i actuar.

4. Presa de decisions sobre el judici emès

No n'hi ha prou en jutjar, s'ha de passar a l'acció. El judici orienta l'acció a seguir. Una avaluació implica una demanda d'intervenció per millorar, ja sigui la docència, ja sigui per resoldre problemes que es detecten, ja sigui per fer propostes per resoldre dificultats que presenten alguns alumnes, o per fer modificacions al currículum.

Quan avaluar?

El temps d'avaluar ha estat tradicionalment al final de trimestre i al final de curs. Encara que aquestes eren les avaluacions oficials, n'hi havia d'altres, controls, no prescrits. Els professors/es, en el transcórrer del curs, recollien informació observant, preguntant, corregint i, simultàniament, realitzaven judicis de valor en funció de diversitat de criteris que tenien més o menys pes en el moment de l'avaluació final.

En parlar del temps d'avaluar els estudiosos del tema recomanen que es dediqui una tercera part del temps al procés avaluatiu. *"Saber perdre temps per guanyar-ne"*. La temporalització de l'avaluació pedagògica té tres moments, al principi, durant i al final. És el model propugnat per Scriven i que no cal explicar, però sí fer-ne alguns comentaris.

La Reforma, recolzant-se en teories cognitives, demana, per a una millor eficàcia, començar per realitzar una avaluació de bell antuvi (al començar el curs, el nou tema o els crèdits...), avaluant els coneixements previs, els pre-requisits de la matèria.

Hem de tenir present que tant en els grups-classe com en cada alumne el punt de partida no és homogeni. Procedeixen de contextos i nivells socio-culturals diferents, i els coneixements i les experiències, les capacitats i les aptituds, les actituds, les motivacions i els valors també són diferents.

Parlar d'una avaluació inicial, formativa i sumativa no presenta problemes teòricament, encara que subsisteixen alguns problemes conceptuals. Al meu entendre, la dificultat rau en l'operacionalitat d'aquestes funcions avaluadores. D'altra banda, dir que s'ha d'avaluar al principi, durant i al final sembla una banalitat, ja que la major part de professors/es diran que ja ho fan... i ho fan a vegades sense saber-ho. Aquí se situa la diferència efectiva entre els que tenen el sentiment de fer-ho i els que, amb totes les exigències conceptuals i metodològiques, ho realitzen coneixent les noves exigències i conseqüències que comporta.

No n'hi ha prou de fer unes quantes preguntes per conèixer les bases i els pre-requisits que tenen per realitzar els aprenentatges que han de fer. A aquesta "estimació" li falta precisió. No n'hi ha prou de declarar la base feble, les llacunes que presenten. Convé precisar en què consisteixen, identificar-les, per poder fer-ne conscient l'alumne/a i ajudar-lo en la seva superació al llarg del curs.

L'avaluació formativa és simple de comprendre, és operativa, no és revolucionària. Cal preguntar-nos per què ha fet tant poc camí en la realitat pràctica del nostre sistema avaluatiu. Potser perquè demana informar-se bé del què passa, demana rigor i una actitud científica? O perquè no ens queda temps per explicar el programa? Sovint no tenim un *feedback* dels alumnes. No sabem on estan, el que han comprès i com ho han entès. Un perill: una forta inversió en l'avaluació formativa pot desenvolupar la idea que la lògica formativa és suficient, un rebuig a tot el que pugui significar una qualificació o, fins i tot, a l'avaluació sumativa. No es poden obviar els punts d'enganxament social que té la tasca educadora i les peticions que arriben per part de la societat.

L'avaluació sumativa es realitza al final del procés d'ensenyament, instrucció. Té per objectiu descriure i valorar els resultats obtinguts.

Què avaluar?

Avaluació transversal i longitudinal

S'han d'avaluar els aprenentatges, entenent aprenentatges en un sentit ampli, en funció dels objectius que s'han proposat, els efectes secundaris i el context on s'ha efectuat l'aprenentatge. Els teòrics de la instrucció proposen diverses taxonomies, en les quals diferencien: continguts, operacions, tipus d'aprenentatge.

L'educació obligatòria té un àmbit molt més ampli que l'instructiu, no es conforma únicament en ensenyar sinó que té una funció formativa. L'escola és un àmbit de desenvolupament on conflueixen una munió de factors que intervenen en el creixement dels alumnes. No es pot fer una avaluació de tots els factors, però sí dels més rellevants. Si ens quedem amb les taxonomies d'aquests autors més coneguts que tenen en compte únicament els processos d'instrucció ens quedarem curts en l'avaluació. Factors rellevants, a part dels cognitius, són la sociabilitat, la comunicació, les habilitats socials, l'autonomia, les actituds, els valors, etc..

La normativa de la LOGSE demana que s'efectuï avaluació de factors que miren aprenentatges que no són merament instruccionals com actituds i valors. Encara que molts professors/es, tant de primària com de secundària, tenien presents aquests factors, de forma implícita, el fet d'haver de plantejar-se'ls per realitzar una avaluació reforça l'òptica formativa de la seva tasca.

L'escola té una funció ancestral de la que no en pot abdicar, per més que els aspectes metodològics, didàctics hagin canviat o que s'utilitzin les noves tecnologies. Aquesta funció és instrumental. Ha d'ensenyar a comprendre els missatges escrits, a expressar adequadament el seu pensament i orientar-se en el món de les quantitats. És a dir, ensenyar a llegir, escriure i calcular. Si suprimim aquest aprenentatge, suprimim l'escola. Tindríem un esplai, un lloc on es donen cursos, però no una escola.

Els aprenentatges instrumentals vénen reglats en les àrees curriculars de la llengua i les matemàtiques. Avaluar-los és una de les tasques bàsiques en tota l'educació primària i continua essent-lo en la secundària.

Metodològicament s'avaluen de forma no instrumentada, holística, amb exercicis, treballs, preguntes a classe, fent llegir en veu alta, càlcul mental dintre el grup, demanant que s'expressi per oral i per escrit... És evident que a l'hora d'avaluar hi haurà un fort component de subjectivitat.

La forma instrumentada és la utilització d'uns instruments, proves, que poden ser estandarditzades o no. Els instruments tenen l'avantatge de disminuir el nivell de subjectivitat i

si són estandarditzats permeten realitzar comparacions i situar l'alumne/a dintre un "continuum".

Avaluació d'altres àrees curriculars en què predominen els coneixements com són les ciències socials i les naturals. Les tècniques avaluatives són variades. S'utilitzen proves elaborades pel professor/a amb tota classe de varietat. Si s'utilitzen les tècniques pertinents es converteixen en instruments de mesura més precisos.

Sobre les tècniques d'avaluació dels aprenentatges existeix literatura abundant que és a l'abast del professorat, en general.

Alguns elements a tenir en compte en l'avaluació d'aprenentatges:

- Quan utilitzem proves tancades o objectives estem funcionant amb un nivell alt de simplificació d'avaluació de l'aprenentatge. Aprendre és quelcom més que reconèixer i memoritzar.
- Que en les proves obertes o lliures té un gran pes la subjectivitat de l'avaluador.
- Que en l'avaluació oblidem les diferències individuals. Es realitza una unificació de continguts i de tècniques a costa de la creativitat i personalització del procés d'adquisició de coneixements.
- Que es confon el mitjà amb el fi. Ensenyar per avaluar. Convertir l'avaluació en l'activitat principal del procés docent.

Fonts d'error que provenen de les tècniques d'avaluació

- Continguts inadequats, que no són els més importants.
- Nivell de dificultat dels ítems. Cal tenir present que han de tenir una gamma àmplia de dificultat, des d'ítems fàcils a difícils.
- Ambigüitat en la formulació de la pregunta.
- Demanar informació excessiva.
- Subjectivitat en la puntuació.
- Esbiaixada en la mostra de rendiments.
- Ansietat per part de l'alumne/a en el moment de la prova.

El poder que dimana del procés avaluator és tan gran que permet atribuir causalitats arbitràriament, catalogar èticament, justificar decisions i classificar realitats. L'orla científica disminueix la capacitat crítica i li dona un perillós aval.

Patologia de l'avaluació⁷³

- considerar l'alumne/a únic responsable dels resultats;
- la qualificació que se li dona tant per part de pares com mestres (i el mateix alumne) és el resultat de la seva capacitat i esforç;

⁷³ Extret de SANTOS GUERRA, M.A. (veure bibliografia).

- s'avaluen només resultats sense tenir present ni les condicions, estratègies que posa en marxa, processos que desencadena, ritmes de consecució, a costa de què.., per quins fins;
- avaluar únicament coneixements és un reduccionisme. Són importants, encara que difícils d'avaluar, les actituds, les habilitats, les pautes, els valors, molt rellevants en educació;
- no hi ha educació si només aconseguim abundant cabdal de coneixements per millor dominar.. coneixements però, odi al saber.., un cap ple de dades però, incapaç de comunicar...;
- avaluar resultats directes sense tenir en compte els efectes secundaris, imprevistos, sovint mes importants;
- el que no és observable = no avaluable, no existent, no rellevant?

Avaluació de les actituds

No es fàcil. Per començar ens falta precisió en el concepte. En el moment d'avaluar-les, no podem anar amb vaguetats, ja que aleshores no té cap utilitat. Convé acotar el camp d'allò que és una actitud.

Quatre indicadors del que és una actitud:

1. És una característica afectiva que es refereix a sentiments i emocions.
2. L'actitud és consistent en les seves respostes a persones, fets, situacions, experiències. No és una reacció, un impuls d'un moment.
3. Té una direcció, una orientació afectiva envers l'objecte, ja sigui en positiu o en negatiu.
4. Es presenta amb intensitat, amb cert grau o força emocional.

L'actitud és una emoció, moderadament intensa que prepara o predisposa l'alumne/a a reaccionar coherentment de forma favorable o desfavorable quan es veu confrontat amb un objectiu determinat. L'actitud davant l'escola es nota pels sentiments de gust, satisfacció, afecte, com a conseqüència de les experiències i de les expectatives.

S'ha de reconèixer la importància de la relació entre actitud i aprenentatge. Són importants com a característiques d'entrada, com a resultats i com a conseqüències (resultats no projectats).

No és fàcil l'avaluació de les actituds. Al principi, i per ajudar-nos a superar la subjectivitat i la difusió que ens pot comportar el terme, la utilització d'una escala d'actituds, tipus Likert, o una de diferencial semàntic, comparant el que nosaltres pensem i els resultats de l'escala, ens pot ajudar a endinsar-nos dintre aquest tipus d'avaluació.

Com a cloenda

Al final d'aquesta exposició, que no té cap pretensió acadèmica, sinó fer participants d'aquestes reflexions a un col·lectiu de pares i mares, mestres, polítics, personal de l'Administració, representants de sindicats reunits en aquesta Jornada de reflexió sobre "Avaluació i Educació"

organitzada pel Consell Escolar de Catalunya, em direu que sóc un somiatruïtes, un utòpic, un idealista, que no toco prou de peus a terra. Us escolto, us dono part de raó i continuo pensant que, encara que difícil i costós, tenim possibilitats de fer-ho realitat. És més, el que proposo és principalment una actitud, que molts ja tenen, un posar-se en camí en aquesta direcció que es pot resumir com *l'avaluació de l'alumne/a ha d'estar al servei de la millora educativa*.

Bibliografia

- BELMONTE, M. (1996). *La práctica de la evaluación en la enseñanza secundaria obligatoria*. Ediciones Mensajero. Bilbao
- BORELL, E., CHAVARRIA X., (1998). *L'avaluació interna de centres*. Rosa Sensat. Barcelona.
- DELIREM, Chi. (Direct.) (1990). *L'évaluation en questions*. EDF editeur. París.
- ELLEY, W.B. (1992). *How in the world do students read?* IEA, Hamburg
- Escola d'Estiu de Rosa Sensat (1994). Tema General. L'avaluació: inici d'un procés de millora, un procés de comunicació per el canvi educatiu (Document policopiat). Barcelona
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (1998). *Avaluació Interna de Centres*.
- HUSEN, T. (1989) Educación comprensiva frente a educación selectiva. *Enciclopedia internacional de la Educación*. Vicens-Vives/Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona.
- PEDRÓ, F. (1992). Tendencias de la educación europea: tradición e innovación. *Investigación y Ciencia*. 195, 78-87
- RUL, J. (1994). L'avaluació comunicativa, factor de creixement professional, organitzatiu i curricular. *Perspectiva escolar*, 183, 23-35. Barcelona
- STUFFLEBEAM, D.L., SHINKFIELD, A. J., (1989). *Evaluación sistemática*. Paidós/M.E.C.,Madrid

**Ponència “L'avaluació de l'aprenentatge: algunes reflexions des de la pràctica”,
presentada pel senyor Enric Roca, psicopedagog de l'IES Antoni Pous i Argila, de
Manlleu**

Introducció

Tractar de l'aplicació de l'avaluació en els nostres estudiants és referir-se a un context de centre i d'etapa determinat. Tot i que el meu centre actual és l'IES Antoni Pous i Argila, de Manlleu, intentaré reflexionar de manera genèrica sobre alguns aspectes que afecten les nostres pràctiques en un bon nombre d'instituts de secundària, per bé que en molts moments serà inevitable tenir com a referents principals els problemes quotidians amb els quals t'enfrontes cada dia en el teu centre. La ponència posarà l'accent en l'etapa de l'ESO per ser, en opinió de molts, l'etapa clau de la Reforma. Etapa on, a més, els diferents aspectes que fan polèmic el tema de l'avaluació dels aprenentatges del nostre alumnat convergeixen en un còctel a la vegada estimulant i crític.

El centre on exerceixo de professor de psicologia i pedagogia respon a una tipologia força comuna. Ens movem entre quatre i cinc línies d'ESO i impartim també tres modalitats de batxillerat, a més s'ha previst que, en un futur, es pugui oferir també algun cicle formatiu. La tradició del centre és encara la que prové del batxillerat atès que durant força anys ha impartit en exclusiva els antics BUP i COU. Així doncs, el que podríem dir-ne tarannà de centre i la concepció de l'ensenyament majoritària del professorat és la propedèutica, pròpia d'uns ensenyaments no obligatoris. L'arribada de l'ESO ha provocat remoure hàbits, concepcions i estratègies. Ha descobert problemàtiques noves plantejant reptes abans desconeguts o ignorats.

Com en la majoria de centres, i dins el conjunt d'aspectes que la Reforma ha sotragat, l'avaluació dels aprenentatges, del rendiment acadèmic dels estudiants, no és un dels menors. En l'avaluació es posen en evidència les contradiccions, conflictes i interessos que s'entrecreuen en els nostres instituts. Xoquen les inèrcies de l'antic sistema, que compten amb l'aliança dels que defensen antics privilegis o determinades situacions personals o professionals, amb les posicions innovadores, però encara massa conceptuals i poc pràctiques, inherents a la Reforma. L'avaluació en general, i dels aprenentatges en particular, rep la màxima tensió procedent d'aquests plantejaments enfrontats. Per una banda, una concepció competitiva, seleccionadora i propedèutica de l'aprenentatge i l'avaluació de l'alumne/a, i per una altra una perspectiva més d'acord amb la filosofia de l'ESO, és a dir, amb una visió més comprensiva, integradora i finalista, tant del procés d'ensenyament-aprenentatge com de les diverses modalitats d'avaluació.

La qüestió, però, seria preguntar-se: què succeeix en la pràctica? Com estan rebent els nostres centres els nous plantejaments sobre l'avaluació que acompanyen a la Reforma? Quins són els nous reptes que han sorgit? Per què costen tant de canviar els vells hàbits avaluatius? Per intentar donar resposta a aquests interrogants convé seleccionar d'entrada alguns temes que afecten les nostres pràctiques i en què es faci evident la dialèctica de les tensions que mencionàvem. En els diversos apartats d'aquesta ponència repassarem alguns d'aquests temes que, al nostre entendre, tenen relació amb aquestes tensions alhora que potser ens ajudaran a reflexionar sobre la situació que afecta l'avaluació del procés d'aprenentatge dels nostres estudiants.

En qualsevol cas, no abordarem específicament la qüestió entre avaluació dels aprenentatges i diversitat de l'alumnat donat que la darrera Jornada de reflexió del Consell Escolar es dedicà específicament a estudiar la diversitat a l'escola. Tanmateix, en la majoria de plantejaments que exposarem a continuació sempre hi serà latent el tema de la diversitat de l'alumnat i la necessitat d'atendre-la adequadament mitjançant respostes específiques i integradores, atès que aquest és un principi consubstancial de la nova reforma del sistema educatiu. I representa, per cert, una de les característiques que més profundament interpel·la al professorat en la seva tasca docent i també, de manera molt especial, en la seva concepció, pràctica i reflexió de l'avaluació del procés educatiu i dels aprenentatges de l'alumnat.

1. Projecte curricular de centre i avaluació

L'Ordre de 3 de juny de 1996, sobre organització i avaluació dels ensenyaments de l'ESO, diu que el projecte curricular de centre (PCC) contindrà els criteris generals del centre sobre avaluació, els criteris d'avaluació de les àrees, els criteris de promoció de l'alumnat i els criteris d'avaluació del desenvolupament i aplicació del projecte curricular i de la pràctica docent. Com es veu, el PCC constitueix l'element central de definició del caire pedagògic que la institució educativa dóna a l'avaluació. Però, a hores d'ara, ¿disposen la majoria dels nostres instituts d'un PCC elaborat, discutit, consensuat i, per tant, convertit en guiatge de la pràctica docent de centre? Creiem que si per PCC entenem l'instrument didàctic propi i exclusiu d'un centre, la resposta ha de ser, en general, negativa. A més, els plans administratius que regulaven la seva elaboració semblen haver-se aturat i diluït en un mar de normatives diverses. Normatives que porten els centres a la realització d'un munt de tasques burocràtiques aïllades i parcials respecte a allò que hauria de ser un marc pedagògic de referència clara pel centre, i del qual es derivessin criteris coherents sobre les diverses temàtiques pedagògico-didàctiques, entre elles, la de l'avaluació.

En el procés d'implantació de la Reforma, i en un primer moment, semblava que es deixava a centres i professors una àmplia autonomia per a definir les línies pedagògiques que orientessin les seves pràctiques. Però, com hem comentat, la invasió de normativa administrativo-burocràtica ha acabat esmorteïnt bona part d'iniciatives innovadores i inhibint d'altres possibles imitadores.

L'elaboració i el disseny del PCC també sembla haver estat víctima d'aquesta allau *burocratitzadora*. No obstant això, és evident que el propi PCC pot esdevenir un document burocràtic més si es transforma en una compilació d'un seguit d'escrits de caire teòric i sense un autèntic lligam pedagògic entre ells. Aleshores ens trobaríem davant un document més, un altre dossier sense incidència pràctica. És evident que aquest perill ha existit des del mateix moment que ha estat la mateixa Administració qui l'ha proposat i formulat en els seus components constitutius, intentant regular, fins i tot, la seva periodicitat d'elaboració i d'implantació general. Ara bé, el concepte de PCC suposava, i suposa encara, un instrument potencial d'autèntic canvi pedagògic atès que pot representar un mitjà permanent d'anàlisi i reflexió de la pràctica educativa del centre. I una plataforma oberta de discussió pública i col·legial d'aquesta pràctica. En definitiva, repetim-ho: una eina d'investigació i de millorament constant del procés d'ensenyament-aprenentatge d'un centre (Roca, 1995, 1997). El PCC és, doncs, al nostre entendre, un potencial al qual els nostres instituts farien bé de no renunciar-hi en els termes en què es plantejà a l'inici de la Reforma. Una institució educativa on es discuteix, elabora i revisa de manera periòdica, pública i participativa el PCC és un centre on s'aplica la Reforma. En canvi, un centre educatiu on el PCC és copiat d'un altre context, se l'entén només com a requisit administratiu o es confegeix com una amalgama de documents diversos i inconnexos, és un centre on la Reforma no s'aplica a fons.

I dins el PCC l'avaluació no és pas un tema secundari. Definir els criteris, els principis, les estratègies, els mètodes i els recursos per a l'avaluació des de la recerca del consens significa haver discutit, debatut i compartit els principis i les finalitats educatives a les quals el centre

dóna prioritat. També ha de suposar haver debatut sobre les opcions didàctiques i metodològiques, sobre què ensenyar i, en definitiva, i com a conseqüència de tot l'anterior, sobre els principis, les estratègies i les metodologies per a l'avaluació.

No avaluem només per a saber si l'alumne/a ha assolit, i fins a quin punt, allò que ens hem proposat com a docents. Avaluem perquè l'estudiant pugui ser conscient de les seves mancances i dificultats, sí, però també de les fites i els èxits que va assolint al llarg del seu procés d'aprenentatge. L'avaluació, doncs, s'ha d'entendre també com un mètode més d'ensenyament (Salinas, 1997). L'avaluació no pot ser considerada com un element aïllat del procés didàctic i, en conseqüència, tampoc com un element independent dins el PCC. No es pot dir, fent abstracció del grau d'elaboració i dels criteris ja definits sobre els altres elements curriculars del centre: "Anem a redactar el tema o l'apartat sobre avaluació del nostre PCC". Per això, quan alguns dels nostres centres han elaborat els denominats criteris d'avaluació, promoció i acreditació d'etapa, i ho fan fet a partir dels departaments o seminaris didàctics sense una bona part del PCC de referència ja dissenyat i discutit, en surten uns criteris contradictoris entre si, incoherents amb la resta dels elements curriculars del procés didàctic i, també, en clara contradicció amb molts dels principis explícits i implícits de la Reforma.

Però, a més, en absència d'un PCC dinàmic, obert i de caràcter permanent, les decisions sobre l'avaluació preses sense l'anàlisi global del procés educatiu, en el marc de departaments o seminaris, no comporten necessàriament el procés de revisió permanent que en el si d'un PCC s'establiria. Les decisions sobre l'avaluació són fonamentals en un centre educatiu, atès que afecten d'una manera molt directa a alumnes i a pares, així com als seus drets bàsics. També, com a element didàctic, l'avaluació és fonamental, atès que es relaciona estretament amb la motivació per a l'aprenentatge, amb l'autoconeixement de l'alumne/a, amb la valoració de la professió docent, amb la imatge que projecta el propi centre, etc. Per tant, els principis i els criteris rectors de l'avaluació no han de ser dissenyats i proposats des d'àmbits restringits del centre, on només hi tenen la paraula i —a voltes no tots els membres amb el mateix pes i influència real— un grup de professors d'àrea. I els equips docents i els tutors? I els alumnes i els pares?

Molts dels problemes amb què ens trobem en els centres en relació amb la pràctica de l'avaluació arrenquen, o bé de no posseir uns criteris clars definits, o bé d'haver-los dissenyat des d'instàncies parcials, de no haver-los assimilat des de la comprensió raonada dels seus principis i sense un adequat procés de convenciment democràtic i plural. Així, doncs, avaluem sovint perquè sembla un procés intrínsec i indiscutible de la professió docent, i ho fem a la manera del cap de departament, de l'equip directiu, o de la pròpia experiència personal d'*exalumne avaluat*.

Plantejar-se l'avaluació com un element constitutiu de primer ordre en un PCC —entès aquest no com un document sinó com un instrument de reflexió didàctica— és sotmetre-la a un escrutini crític permanent en virtut de la seva revisió periòdica. I significa també convertir les nostres pràctiques d'avaluació en hipòtesis a validar, o si més no a valorar i considerar. En ella mateixa, l'avaluació de l'aprenentatge no constitueix una finalitat del procés educatiu, sinó un instrument d'anàlisi i revisió d'aquest procés. La principal finalitat que han de perseguir els

processos didàctics del nostre centre és posar-se al servei dels principis educatius de què la institució s'hagi dotat, amb coherència i complementàriament als propis i generals del sistema educatiu.

2. L'avaluació en el *contínuum* primària-secundària

La Reforma ha comportat intensificar les diferències entre les etapes de primària i secundària en relació amb l'avaluació de l'aprenentatge de l'alumnat. A primària s'entén l'avaluació com el recull periòdic, global i general del progrés acadèmic de l'alumne/a. S'avalua molt més el grau de desenvolupament maduratiu, afectiu i social del subjecte. Justament perquè no és una avaluació centrada en les matèries o àrees curriculars pot detectar millor els problemes específics d'aprenentatge perquè sempre adreça la mirada a l'alumne/a en tota la seva globalitat. Un tutor/a coneixedor de la dinàmica de la seva aula i de cada alumne/a, una coordinació estreta que inclou generalment un acurat sistema de traspàs d'informació entre els equips de nivell i de cicle, centres més petits i per tant millor dirigits, l'accent en preocupacions més educatives i pedagògiques i no pas en les més instructives o acadèmiques, configuren un seguit de característiques que faciliten, al seu torn, una concepció de l'avaluació molt pragmàtica i propera a l'alumne/a.

Què succeeix amb aquest pòsit d'informació individualitzada que ha anat acumulant una avaluació d'aquestes característiques a primària, quan l'alumne/a passa a secundària? Resulta evident que, generalment, es produeix un canvi de concepció en els instituts. La nova etapa comporta diferents exigències curriculars i organitzatives. Per això s'imposa un adequat traspàs d'informació de primària a secundària, per tal de facilitar el procés de transició de l'alumnat. Val a dir que en aquests darrers anys hem anat avançant en el millorament de les estratègies que ens permeten fer un acceptable traspàs d'informació, i no únicament centrada en els aprenentatges de l'alumne/a. Concretament a Osona, amb la col·laboració de tots els centres i sota la coordinació de l'EAP, hem pogut establir mecanismes que garanteixen una transició sense grans traumes entre les dues etapes. El centre de secundària que rep un alumne/a nou disposa d'informacions sobre el seu historial acadèmic, familiar i personal, la qual cosa facilita la continuació d'un adequat seguiment de l'evolució de l'estudiant, coherent amb les mesures preses anteriorment en el centre de procedència.

Ara bé, ¿els nostres centres de secundària tenen prou en compte aquest historial, o camí seguit per l'alumne/a a l'hora de l'avaluació de la nova etapa? Per exemple, l'avaluació inicial de cada crèdit exigiria una bona informació de sortida de tots els estudiants que provenen del centre de primària. Però ben sovint, a nivell d'àrea, de matèria, de crèdit, es fa taula rasa d'informacions prèvies i, si es realitza l'avaluació inicial, se solen tenir només en compte les informacions recopilades en els primers dies del primer curs en el nou centre i recollides pels professors de l'institut. Així doncs, malauradament, encara és freqüent en els nostres centres prescindir força de la informació procedent de primària com a part constituent de l'avaluació inicial dels estudiants. En canvi, sí que es fa servir a l'hora de confegir els nous agrupaments d'alumnes, en la previsió de les mesures d'atenció a la diversitat que el centre haurà de prendre en relació amb determinats estudiants, en la informació que recopila el tutor/a sobre algunes característiques familiars, socials o personals dels alumnes, etc. Aquests aspectes

són necessaris i, per tant, en aquest nivell, el traspàs d'informació és útil i positiu i ho hem anat millorant progressivament, però encara ens falta fer el pas decisiu envers la seva utilització en el disseny i la planificació curricular i en la revisió d'aquesta planificació com a conseqüència d'una adequada avaluació inicial, la qual, al seu torn, hauria de comportar el replantejament de tots els elements curriculars; un dels arguments per justificar-ho serien les informacions i valoracions que procedeixen d'una ajustada avaluació efectuada en el centre de primària.

Per tal que la informació procedent de primària garantís una adequada continuïtat pedagògica entre les dues etapes, caldria que el centre de secundària considerés rellevant la informació que li arriba. I el professorat de secundària, en general, el que busca de la informació prèvia són diagnòstics del rendiment acadèmic dels nous alumnes i receptes d'actuació pedagògico-didàctica. A hores d'ara, quants professors de secundària modifiquen els seus objectius, continguts, activitats d'ensenyament-aprenentatge, recursos i materials didàctics, estratègies metodiques i de comunicació a l'aula, activitats d'avaluació, etc., com a conseqüència directa de la informació rebuda del centre de primària? Una de les raons per no fer-ho és desqualificar la informació procedent de l'etapa anterior per considerar que en ella els criteris per avaluar l'alumnat que s'utilitzen són *diferents* dels que s'han d'usar a secundària i que, segons ells, corroboraria el propi format documentalista en el qual es reflexa l'avaluació de l'alumne/a i que varia substancialment d'una etapa a l'altra.

Si en els informes procedents de primària es poguessin establir de manera més clara els nivells acadèmics assolits per cada alumne/a en àrees concretes, i en els aspectes més rellevants de les mateixes, els professors de secundària anirien més ben orientats. Però el més important és que el professor/a de secundària ha de valorar la informació procedent de primària, no perquè li permeti perfilar millor el nivell acadèmic de l'alumne/a, sinó perquè li aporta informacions significatives sobre la seva personalitat global, sobre el seu entorn social, en relació amb la seva evolució global com a persona que ha sofert mentre estava en el centre de primària, i, finalment, sobre allò que aquest centre ja ha practicat, les intervencions que ha efectuat, el tipus de cura que ha tingut amb l'alumne/a i la seva família. Aquesta és la informació que ha de valorar més i això, a secundària, encara es viu com un esforç afegit a la tasca de professor.

Encara ens enfrontem amb el problema de seleccionar millor la informació que es traspassa (que no sigui excessiva, que esdevingui significativa a secundària, que ajudi a la pràctica d'aula i no a l'*etiquetisme* estèril, etc.). A més, cal veure qui ha de rebre aquesta informació, qui l'ha de tractar i seleccionar i a qui se li traspassa. I, finalment, hauríem de poder assegurar un ús majoritàriament pedagògic de la informació. Aquestes són qüestions obertes que requereixen diàleg entre els centres implicats.

En referència a l'avaluació, i atenent el que hem dit fins ara, podríem resumir:

- a) L'avaluació sumativa o final a primària hauria de ser capaç de recopilar les característiques individuals de cada alumne/a que resultin significatives, a nivell personal i acadèmic, per a la seva inserció positiva en el nou centre de secundària.

- b) La informació-resum generada hauria de ser traspassada i tractada per professors específics del nou centre de secundària (psicopedagogs, professors de pedagogia terapèutica, tutors) a fi i efecte d'assegurar la seva utilitat, en primer terme per a la tasca tutorial i en segon terme per a prendre decisions curriculars —que no sols acadèmiques— la resta del professorat.
- c) Cada professor/a que enceta una actuació docent en un nou grup d'alumnes procedents de primària hauria de comptar amb la part d'informació que li fos rellevant a l'hora de planificar tant el disseny curricular del crèdit com la seva pròpia actuació docent pel conjunt del grup-classe, i tenint en compte actuacions específiques per a determinats alumnes que així ho requereixin. És a dir, la informació de primària ha de ser el primer gruix de tota avaluació inicial.
- d) El resum de l'avaluació procedent del centre de primària ha de continuar jugant un paper important de referència al llarg de l'avaluació contínua de cada alumne/a i en tots els crèdits. Ha d'aportar pistes i reflexions a l'anàlisi del procés global que està seguint l'estudiant en el nou centre, procés personal i acadèmic. Ha de servir per no repetir actuacions fracassades, per trobar dreceres quan es tornen a reproduir dificultats anteriors, etc.

Però tot i que anem avançant gradualment en l'assumpció d'aquests punts, i que alhora millorem també les tècniques i les estratègies per a resumir i seleccionar la informació significativa de cada alumne/a, ens queda el difícil camí de transformar la mentalitat estàndard del professor/a de secundària, almenys del professorat de l'ESO. El docent d'aquesta etapa no pot continuar sent només el professor/a d'àrea, ha de participar activament com a coeducador global de l'alumne/a. I per desenvolupar aquesta tasca li cal, en primer lloc, la informació que li faciliti conèixer qui té al davant a l'aula, quina persona és, què ha fet abans d'aterrar a la seva classe i a la seva matèria. Dit d'una altra manera: l'avaluació inicial no pot limitar-se a ser un examen de continguts mínims necessaris per a assimilar els nous conceptes que vol treballar en el seu crèdit (evidentment també ha de servir per això), sinó que principalment es tractaria d'esbrinar fins a quin punt cada alumne/a que tindrà al davant, o la majoria del conjunt, podrà seguir el seu discurs, entendre les activitats que té previst proposar a classe, assimilarà els mètodes o les estratègies didàctiques, si disposarà de prou motivació de sortida..., i tot això per l'ajuda que, en bona part, li haurà aportat un rigorós repàs de l'història acadèmica i personal del seu alumnat. Resulta evident que cada professor/a no pot decidir sol sobre la conveniència o no per a cada alumne/a de l'oferta acadèmica que el centre li ofereix, sobretot respecte als crèdits comuns, però sí que pot plantejar el seu *fer* pedagògic d'una determinada manera o d'una altra, igual que les seves exigències acadèmiques, els recursos per a la motivació, l'estil d'ensenyament i aprenentatge, els materials didàctics més apropiats, la intensitat de la seva atenció individualitzada sobre alumnes concrets, la forma que aquesta ha de prendre, etc.

Però a més, a nivell de centre, a l'ESO, s'hauria de ser capaç —a través dels camins que per a l'avaluació marqui el propi PCC— de replantejar-se estratègies, de definir prioritats pedagògiques de centre, d'endegar programes concrets d'intervenció, etc., com a conseqüència d'una anàlisi global que, arran de les informacions procedents dels centres de primària i del conjunt de les avaluacions inicials efectuades pels diversos professors de cada

àrea, elaborés un seguit de conclusions que servissin per anar adaptant els objectius del centre a les necessitats reals dels alumnes que hi van arribant. Es tractaria d'oferir respostes adaptatives en virtut de l'anàlisi de la realitat present, i a mesura que aquesta es va objectivant, però també de la realitat anterior de cada subjecte. Això ens evitaria el procés contrari, és a dir, esperar que els estudiants encaixin, sigui com sigui, dins el perfil d'alumne/a definit prèviament pel centre, atès que això comporta retardar innecessàriament l'adaptació al nou centre, quan no un cost gens menyspreable d'alumnes que es despenyen del sistema escolar o, si més no, del procés normalitzador del centre.

Considerem, doncs, imprescindible l'establiment de mecanismes que facilitin un diàleg permanent entre els centres de primària i els de secundària pel que fa a la informació significativa que cal traspasar i, per tant, sobre què és el que cal avaluar principalment a primària, i com s'ha de fer, per facilitar una adequada *lectura* a secundària. Sens dubte que del diàleg en comú entre el professorat d'ambdues etapes en podrà sorgir un mutu enriquiment en relació amb concepcions, mitjans i estratègies per a l'avaluació. Tanmateix, no hauríem d'oblidar que la finalitat última de tota avaluació, de tota recollida d'informació i del seu traspàs, lectura i tractaments posteriors, és la d'ajudar l'alumne/a a aprofitar millor els nostres serveis educatius al llarg de tota la seva escolaritat. Per això, el fruit més important d'aquesta col·laboració entre els centres de les dues etapes no hauria de ser únicament la millora dels aspectes tècnics de l'avaluació de l'alumnat, sinó l'establiment de programes conjunts d'intervenció —principalment de prevenció— en aquells aspectes detectats com a prioritaris en l'anàlisi efectuada conjuntament. Hem d'aprendre a mirar més enllà de la perspectiva de l'àrea o de la matèria, de l'etapa o de l'acreditació. El procés educatiu global de l'estudiant i, per tant, també la seva evolució com a persona estan en joc.

3. La dinàmica de l'avaluació a l'ESO

3.1. Concepte i pràctica de l'avaluació a l'ESO

L'ESO és l'etapa decisiva de la Reforma. Porta ja un determinat camí fet, però no massa, i tot i així ja ha encès els principals focs d'oposició a la Reforma. Per tant, a partir de l'ESO, han sorgit els hipotètics moviments de contrareforma. Són molts temes els que es troben en plena discussió, però l'opció per la comprensivitat de l'etapa i els problemes que d'ella se'n deriven en els centres sol ser l'element més debatut. Tanmateix existeixen moltes altres qüestions que preocupen: l'atenció adequada a la diversitat de l'alumnat; el canvi de rol professional del docent de l'ESO; la ineficàcia de les estratègies didàctiques procedents de l'anterior BUP; la manca de recursos adequats per atendre amb garanties els nous reptes de l'etapa; la preocupació per la suposada baixada de nivells; la manca de simetria en l'oferta i els requisits dels centres públics respecte als concertats; l'exigència d'abandonar el treball individual de professor/a i encarar-se a la necessitat de compartir i debatre en equip decisions curriculars i de pràctica docent, etc. En el debat que tots aquests temes generen en els centres hi solem trobar col·lectius que defensen majoritàriament les línies bàsiques de la Reforma i col·lectius que, fent a vegades un aiguabarreig entre demandes pedagògiques, organitzatives i de recursos perfectament assumides també pel col·lectiu, diguem-ne reformista, hi barregen reivindicacions de tipus gremial o ideològic (Coll, 1997), tot atacant primerament el principi de

comprensivitat i aconseguint frenar iniciatives en el propi centre, alhora que van minant el crèdit de la Reforma a nivell d'opinió pública.

S'ha repetit força que l'ESO és una etapa que encara no pot ser avaluada de manera general perquè no disposem de dades extretes després d'un temps prudencial de la seva generalització en el territori. Dins aquest context previ a una perspectiva de conjunt i immersos en un clima d'una certa intoxicació antireforma, qualsevol anàlisi que emprenguem sobre l'avaluació a l'ESO, referida especialment a l'aprenentatge de l'alumne/a, no podrà escapolar-se de les crítiques derivades del debat més generalista sobre l'etapa i la Reforma que la justifica.

Aclarit el context, podem preguntar-nos: com s'avaluen els aprenentatges dels estudiants a l'ESO? Què ha canviat realment en la pràctica dels nostres centres de secundària en relació amb l'avaluació? En general, i respecte a l'avaluació, succeeix quelcom semblant a la resta d'elements del procés didàctic. Les antigues formes d'avaluar els aprenentatges no han desaparegut de les nostres aules per haver-se implantat l'ESO. Una majoria de professors continuen basant-se en els resultats —convertits en nombre, sovint decimal— de proves periòdiques, en general escrites, o exàmens, per decidir l'avaluació de l'alumnat. Sovint la nova concepció de l'avaluació implícita en la Reforma només s'ha traduït en l'afegitó que cal avaluar (puntuar?) també els continguts denominats de procediments i d'actituds. Com que tampoc s'ha encertat en la concepció teòrica i en la concreció pràctica d'aquesta distinció entre *clases* de continguts, el resultat ha estat una falsa assimilació d'aquests aspectes que, en arribar a l'avaluació ha provocat problemes i contradiccions de tota mena. Així, molts centres s'han sentit en l'obligació d'haver de definir percentualment el pes de cada bloc de continguts per separat i en cada àrea. Després de llargues discussions en el si dels departaments o seminaris dels instituts s'arriba a conclusions del tipus: 50% de l'avaluació de l'àrea pel bloc de conceptes, 30% pel de procediments i 20% pel d'actituds. Un altre departament pot afirmar 60, 25 i 15; un altre 40, 40 i 20, etc. Hom es pregunta sota quins criteris es decideixen els percentatges, què justifica les diferències de percentatges entre les diverses àrees i quin pot ser el patró que serveixi per unificar tota aquesta varietat quan ens enfrontem a l'avaluació d'etapa. Després d'analitzar arguments d'uns i d'altres t'adones que la raó definitiva és la *convenció*. Perquè, en la pràctica, com es tradueixen aquests criteris en l'avaluació de cada crèdit per part del professor? Com s'estableixen en la programació didàctica d'un crèdit, i en cada activitat d'avaluació, aquests percentatges? Si ja resulta difícil avaluar percentualment en relació amb els continguts, què succeeix quan agafem els objectius com a marc de referència per avaluar? I aquest és només un exemple que explica la despesa inútil d'energia en assumptes secundaris per a una autèntica transformació dels hàbits de l'avaluació que practiquem en els centres.

Malgrat els quilos de tinta i de paper que genera en els instituts la definició per escrit dels *criteris per a l'avaluació*, la veritat és que la majoria de centres continua fidel al dictat de mitjanes i ponderacions aritmètiques, i que es consumeix la majoria del temps de les denominades reunions d'avaluació escoltant la recitació de notes associades a noms d'alumnes i àrees. En bona part, l'avaluació encara continua sent un mecanisme de jerarquització dels estudiants (Gimeno, 1996). Mitjançant l'avaluació controlem el nivell que

pretenem que assoleixin els alumnes, filtrem el comportament normatiu i disciplinar del centre i del professor, classifiquem, quan no seleccionem clarament, l'alumnat en raó de nivells acadèmics, etc. L'avaluació implica llistats estadístics i comparatius de qualificacions d'alumnes. I l'avaluació continua sent l'instrument més valuós en mans del professor/a per a poder mantenir la disciplina dels seus estudiants a l'aula, alhora que també, per a alguns, el seu propi prestigi professional. D'aquí que alguns autors arribin a afirmar que el nostre sistema educatiu no sobreviuria sense l'avaluació de l'alumnat (Fernández Pérez, 1986). Tot i que l'ESO evidentment ja ha comportat certes transformacions d'aquests trets característics de l'avaluació, els canvis encara són tímids.

En definitiva, i al final d'etapa, a l'ESO, l'avaluació encara juga un rol clarament seleccionador i jerarquitzant de l'alumnat. Cal decidir els que *passen* i els que no *passen*, els que treuen el graduat i els que no. Classifiquem els estudiants en els grups dels *insuficients*, *suficients*, *béns*, *notables* o *excel·lents*. I els principals criteris a partir dels quals fem aquesta selecció continuen sent:

- a) Els resultats d'aprenentatge de cada àrea del currículum.
- b) La nota mitjana de totes les àrees.
- c) La demostració de l'adaptació de l'alumne/a al sistema escolar (assistència, puntualitat, bon comportament...).

No resulta decisiu, en la majoria dels casos, per a decidir la promoció o l'acreditació de l'alumne/a:

- a) El camí evolutiu de l'alumne/a en l'aprenentatge, però també en la maduració, és a dir, entre la situació de partida (avaluació inicial de cicle o etapa) i la d'arribada (avaluació final de cicle o etapa).
- b) El grau d'assoliment dels objectius generals (capacitats maduratives) d'etapa.
- c) Les opcions futures que l'alumne/a i/o la família tenen assumides.
- d) La situació de l'entorn social, familiar i personal de l'alumne/a.

Hi ha excepcions en molts centres. D'aquestes tractarem específicament més endavant per a exemplificar-les, precisament, com les passes positives que s'estan produint envers un procés de canvi que, encara que lent i gradual, sembla irreversible.

Però, per què aquesta obsessió per seguir utilitzant l'avaluació per establir ordre, disciplina i autoritat a classe? Potser perquè determinats professors tenen molt arrelada la pròpia experiència de l'avaluació que varen rebre en la seva època d'estudiants. També perquè la continuen veient ben vigent en bona part dels companys de professió. La capacitat de decidir sobre aquell que aprova o no, *passa* o no *passa*, li confereix poder i autoritat enfront l'alumnat. Aquest tipus d'autoritat li és garantia de mantenir un clima adequat de classe. Sense ella, estaria obligat a afermar la seva autoritat sobre pilars diferents que, com a mínim, veu difícils d'assolir. A més, posar notes, aprovar o no, és assimilat com una part essencial de la feina docent. Per a alguns professors el seu rol professional sense aquesta funció de classificació entraria en crisi.

¿Hem de continuar mantenint la preeminència de l'avaluació final i seleccionadora per tal de preservar un tipus de rol professional controlador, sancionador i judicador de capacitats presents i futures de l'alumne/a? Una reforma que aposta per democratitzar més l'ensenyament, en fer-lo més comprensiu i igualitari, i fomentant la igualtat d'oportunitats, que aspira a canviar el concepte de contingut, la relació didàctica a les aules, els mètodes tradicionals d'ensenyar i, per tant, també d'avaluar, hauria de ser capaç de fomentar una transformació en la concepció i la pràctica de l'avaluació, encara que això suposés sacsejar determinats rols professionals. Cal incidir en un canvi de funcions del professorat de secundària i substituir el poder jeràrquic sobre l'alumne/a, basat en una autoritat sense discussió i recolzada en el paper sancionador de l'avaluació final, per una autoritat que es basi en el compliment de les normes de convivència i respecte mutu debatudes i consensuades a partir de la participació de tots els estaments de la comunitat educativa. L'avaluació de l'alumnat s'ha de descarregar de funcions de manteniment del principi d'autoritat o del prestigi professional. En la Reforma, el pes de l'avaluació es troba en la *formativa* i *contínua*, no pas en la *final*. Aquesta és la fita pedagògica que ens hem de plantejar com a objectiu i repte professional alhora. Tot i que no serà gens fàcil per la rèmora d'aquelles tradicions que vinculen poder i prestigi docent amb capacitat d'avaluar selectivament.

No és el lloc per estendre's sobre els principis teòrics que justifiquen la preeminència de l'avaluació contínua i formativa en la Reforma. Més aviat presentarem interrogants que aquesta perspectiva obre des de la pràctica dels centres. Com es porta a terme aquesta *minirevolució* de traslladar el pes avaluatiu de l'alumnat al *procés* i no als *resultats* en els instituts? S'està aconseguint realment avaluar l'alumne/a, el professor/a i el procés d'ensenyament-aprenentatge de manera global i permanent? Les reunions d'avaluació dels centres, serveixen per reflexionar des de la perspectiva de l'avaluació contínua i formativa? Es fa en aquestes reunions un repàs sistemàtic de les dificultats que va presentant l'alumne/a per a seguir el seu procés d'aprenentatge? S'intenten duplicar o triangular les informacions que convergeixen en cada alumne/a per poder decidir sobre intervencions ben fonamentades? S'aprofiten les sessions d'avaluació per fer propostes de canvis, totals o parcials, dels plantejaments curriculars prèviament planificats pels crèdits, àrees, cicles o etapa? I en relació amb l'avaluació formativa de l'alumne/a, s'aprofiten les reunions d'avaluació periòdiques per diagnosticar a temps les dificultats, per confrontar les informacions i les avaluacions prèvies de què disposem de l'alumne/a (per exemple, les que procedeixen dels centres de primària) amb les dades actuals que haurem recollit? Es repassa el registre d'observació sistemàtica que el tutor/a hauria de tenir de cada estudiant perquè ens permeti veure la permanència o no d'anteriors dificultats detectades a l'alumne/a, o bé l'aparició de noves problemàtiques a abordar? Surten, de les reunions d'avaluació, propostes, guies d'acció o simples suggeriments que ajudin, en primer lloc l'alumne/a, però també els pares i el conjunt del professorat, que facin referència a estratègies a abordar sobre qüestions pràctiques i que ajudin a resoldre problemes detectats, o bé seguir tractaments dissenyats, prevenir possibles dificultats, promoure determinades capacitats, etc.? En definitiva, serveix l'avaluació formativa, tot utilitzant les reunions periòdiques del professorat com a mitjà que sembla més escaient, per promoure en l'alumne/a la pròpia reflexió del seu procés d'aprenentatge? I també, perquè aquest alumne/a prengui consciència de les seves dificultats, però també dels avenços i fites que va assolint, i d'aquesta manera fer-se corresponsable de les mesures que es van prenent

per a facilitar la superació de determinades dificultats alhora que se sent recolzat i acompanyat en el seu procés evolutiu?

Els interrogants anteriors contenen en els seus enunciats els principals continguts que, al nostre entendre, s'haurien de debatre en les reunions d'avaluació dels equips docents, i també dels d'àrea, dels nostres instituts. I no pas dedicar-les a tractar, quasi en exclusivitat, dels alumnes que aproven o suspenen, i dels que es porten bé o malament.

Ara bé, per abordar l'avaluació des del punt de vista formatiu de l'alumne/a, i la contínua des de la perspectiva del procés d'ensenyament-aprenentatge, s'haurien de canviar un seguit de circumstàncies encara molt arrelades en els nostres centres tenint en compte els punts següents:

- a) La qualificació dels aprenentatges dels estudiants ha de ser la conseqüència natural de l'avaluació sumativa, i aquesta, una recopilació del conjunt de les avaluacions contínua i formativa desenvolupades al llarg de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge, havent reajustat prèviament el disseny curricular d'acord amb l'avaluació inicial de l'alumnat.
- b) Portar a la pràctica l'ús més freqüent de metodologies qualitatives d'avaluació (registres d'observació sistemàtica; diari de classe del professor; fitxa d'observació individualitzada de cada alumne/a; revisió periòdica dels treballs de classe, de camp, de recerca, en equip...; coavaluació i autoavaluació; exposicions orals; resums i síntesis escrites, etc.) i disminuir paral·lelament el pes de les tradicionals metodologies quantitatives (proves escrites, tests objectius, barems decimals, etc.).
- c) Disminució de les metodologies didàctiques basades en l'exposició oral del professor, l'anotació individual d'apunts, l'estudi d'un únic llibre de text, la correcció d'exercicis de manera exemplar i no personalitzada a la pissarra, etc. Aquestes metodologies s'estan mostrant ineficaces per a donar una resposta educativa a bona part del nostre alumnat de l'ESO. En canvi, hem d'assajar la simultaneïtat variada d'activitats adreçades a diferents nivells de recepció dels estudiants. Hem de procurar presentar els continguts amb el nombre màxim de suports possible (multicanals d'entrada) i de manera atractiva i estimulante. Hem de ser permeables a l'hora de relacionar la pràctica de diversos procediments a l'aula, i també quan combinem les habilitats lingüístiques escrites amb les orals atenent les diverses capacitats dels alumnes. Hem de procurar graduar els continguts en espiral tot i ressaltant les unitats essencials i bàsiques de contingut i la seva relació amb els conceptes assolits anteriorment. Cal procurar que el màxim de continguts curriculars siguin aplicatius i es relacionin funcionalment amb activitats que tinguin sentit per als estudiants. Tots aquests aspectes metodològics i d'estratègies didàctiques han de tenir la seva continuïtat lògica en els mètodes i activitats d'avaluació dels aprenentatges, atès que aquestes han de guardar el màxim de coherència amb la resta de components del procés didàctic. L'avaluació no es pot dissenyar a partir d'exercicis o activitats segregades del context quotidià d'aula. És més, si aquest propi context es va avaluant periòdicament gairebé fa superflu planificar un temps, un espai i una activitat específica per a la realització d'avaluacions finals.
- d) Exercir la multivarietat metòdica també en les activitats d'avaluació dels aprenentatges de l'alumne/a. I fer-ho sense un increment d'activitats pròpies de l'avaluació final, sinó

incorporant com a activitats de l'avaluació contínua i formativa moltes de les ja habituals d'ensenyament-aprenentatge. Si com a professors som capaços de valorar cadascuna de les activitats docents i discents que realitzem a l'aula, el seu resum acumulatiu ja ens proporcionarà la informació suficient per emetre el judici de valor inherent a tota avaluació final, i que s'afegirà al conjunt d'informacions quantitatives i qualitatives obtingudes durant el procés d'aprenentatge de l'estudiant.

3.2. Criteris d'avaluació, de promoció de cicle i d'acreditació d'etapa

Com que la Reforma implica un projecte curricular i aquest al seu torn estableix la necessitat de definir uns criteris d'avaluació i de promoció a nivell de cicle i d'àrea, els nostres instituts han començat a redactar els denominats *criteris per a l'avaluació* i *criteris per a la promoció i acreditació* de l'alumnat. Ja hem comentat que molts centres no tenen definit ni redactat un PCC. I també hem assenyalat que només com a part integrant d'un PCC propi, i amb estreta coherència didàctica i pedagògica amb la resta d'elements del projecte, uns criteris per a l'avaluació, i derivats d'ells uns altres per a la promoció de cicle i l'acreditació d'etapa, podrien esdevenir autèntics punts de referència i d'ajut al professorat a l'hora de prendre les decisions pròpies de l'avaluació de l'alumnat. Però aquesta situació ideal, la derivació dels criteris d'un PCC singular i consensuat, no és la més freqüent en el nostre context, i malgrat això se segueix insistint (amb insistència burocràtica) en el redactat i la definició per escrit dels criteris esmentats que intenten definir propòsits lloables però massa generals, de manera que acaben formar part del dossier burocràtic del centre. En definitiva, solen esdevenir enunciats poc operatius per a guiar la pràctica docent.

Presentem a continuació el redactat d'alguns d'aquests criteris en els nostres instituts:

Exemples d'alguns criteris d'avaluació d'àrea:

- L'alumne/a superarà l'àrea quan tingui un mínim del 75% dels crèdits comuns aprovats i sempre que demostrï un progrés continuat fins al final de cicle.
- L'alumne/a també pot superar l'àrea quan tingui un 50% dels crèdits comuns aprovats i demostrï un progrés continuat en funció dels resultats obtinguts en els crèdits variables de l'àrea.
- L'alumne/a aprovarà una àrea quan la proporció de crèdits comuns i variables aprovats sigui igual o superior al 75%.

Exemples d'alguns criteris de promoció de cicle i acreditació d'etapa:

- L'alumne/a no promocionarà, com a norma general, si ha suspès tres o més àrees. Però cal que la Junta d'avaluació tingui en compte el caràcter instrumental o no de les àrees suspeses.
- La Junta d'avaluació podrà promocionar un alumne/a de cicle, o bé acreditar l'etapa, tenint una o més àrees suspeses si considera que el grau de maduresa assolit o les seves circumstàncies personals ho fan recomanable. Però en cap cas es podrà qualificar positivament l'etapa amb més d'una àrea instrumental suspesa.

- La qualificació global d'etapa s'obtindrà tenint en compte el percentatge del 60% pels crèdits comuns, el 30% pels variables i el 10% pels de síntesi.
- La qualificació final d'etapa serà el valor de la mitjana obtinguda sumant la nota de cadascuna de les 10 àrees del segon cicle, més la nota de cadascun dels crèdits de síntesi del segon cicle, més la nota global del primer cicle, multiplicada per 2, i dividint el resultat per 14.

El llistat d'exemples podria ser molt extens, i quan més ho fóra més ens adonaríem de la disparitat de criteris entre els centres, tot i que els uneix el fet de deixar oberts els mecanismes que relativitzen els criteris normatius excessivament rígids. Mentre un alumne/a d'un centre pot promocionar l'etapa tenint tres àrees suspeses, sempre i quan no en tingui més d'una d'instrumental, en un altre centre en pot suspendre dues d'instrumentals i promocionar, i trobaríem altres exemples en què no ho podria fer encara que només en tingués una d'instrumental suspesa. En uns altres centres no farien distinció entre àrees instrumentals i no instrumentals. En un institut es fan *excepcions* "atenent els diversos graus de capacitat i esforç demostrats per cada alumne/a". En un altre es diu que es tindran en compte les causes per les quals ha suspès l'àrea, la situació de l'alumne/a en relació amb els objectius d'àrea, l'actitud demostrada, etc. En definitiva, es marquen criteris ambigus de sortida (per la manca del PCC), però es continua deixant la porta oberta a més indefinició (excepcions, casos especials, etc.). Es concreten, fins i tot estipulant percentatges, les qualificacions d'àrea segons el pes percentual dels crèdits comuns, variables i de síntesi (percentatges on es posa de relleu l'element purament convencional dels mateixos atesa la varietat existent entre centres), però a l'hora de la promoció i l'acreditació de l'etapa el professorat s'adona dels problemes que comporten els criteris definits quan és l'hora d'aplicar-los cas a cas. Llavors vénen els problemes de consciència, les discussions interpretatives dels criteris, les excepcions... Uns criteris que semblaven fixos deixen de ser-ho, i amb una adequada intuïció pedagògica els equips d'avaluació es replantegen els criteris que ells mateixos s'havien donat deixant la porta oberta a la seva relativització.

El fet de l'existència d'uns criteris generalistes i precisos per a l'avaluació no constitueix un gran problema a primer o a tercer d'ESO, on trimestre a trimestre s'avaluen els estudiants atenent els resultats dels diferents crèdits cursats. Es van enregistrant els *insuficients*, *suficients*, *béns*, etc. Es van cantant notes i es dedica poc espai a flexibilitzar els criteris definits. Les reunions d'avaluació d'aquests trimestres i en aquests cursos solen discórrer sota un aparent rigor quasi tecnològic. Els criteris s'apliquen. Però arriba el darrer trimestre del segon curs i sobretot el darrer de quart. En el primer cas es busquen llavors arguments suplementaris que suavitzin els criteris definits per tal d'evitar un elevat nombre de repetidors de primer cicle, per no haver superat els famosos percentatges de crèdits i àrees (percentatges que ja es venien evidenciant trimestre a trimestre però que no serveixen per a prendre mesures autènticament formatives sobre la marxa, és a dir, en ple procés d'ensenyament-aprenentatge, tal com ja hem comentat anteriorment). Per sortir de la situació s'apliquen criteris com els següents:

- A l'hora de permetre a l'alumne/a romandre un any més al cicle es valorarà negativament la seva indisciplina i desmotivació per a l'estudi.

- De manera excepcional, la Junta d'avaluació podrà decidir, previ informe dels especialistes, que l'alumne/a (amb àrees suspeses) accedeixi al segon cicle amb una atenció específica.

Es tractaria clarament d'evitar l'acumulació de repetidors a primer cicle, cosa que succeiria si s'atenguessin al peu de la lletra els criteris d'avaluació i promoció generals. Els centres, a l'hora de definir els criteris d'avaluació i promoció, tenen primer la tendència a redactar criteris rígids, potser per allò de mantenir un *nivell alt* (de disciplina, de contingut, de prestigi?) i després, en la pràctica i davant la constatació del nombre real d'estudiants que no podrien promocionar al segon cicle, es formulen tot un seguit d'ampliacions i consideracions als criteris o se n'hi afegeixen d'altres per tal de donar cabuda a promocions majoritàries. Això que succeeix en referència a la promoció entre primer i segon cicle es repeteix a l'hora de l'acreditació d'etapa, però amb connotacions de més dramatisme per la perspectiva de futur que es juga l'alumne/a segons obtingui o no el graduat en educació secundària. I aquest no és un tema irrellevant. No és el mateix, a nivell personal, social i laboral, arribar als setze o disset anys havent obtingut el graduat que, curiosa alternativa, sense haver obtingut res.

Tot i aplicar, en el cas de decidir l'acreditació, criteris similars als de promoció de cicle, la majoria de centres, quan han escrit els seus criteris, ja han previst els casos *dubtosos* o els *excepcionals*, els quals seran debatuts en les juntes d'avaluació perquè aquestes, prèvia presentació de les informacions complementàries que s'estableixin, decideixin finalment sobre l'obtenció o no del graduat per part de l'alumne/a en qüestió. És lògic que això succeeixi. El professorat de l'actual ESO és un conjunt docent format per antics professors de batxillerat, per altres procedents de l'anterior FP, per professors que han passat a secundària des de la primària i per docents que s'incorporen en les noves promocions de professorat. Uns mantenen un elevat grau d'escepticisme sobre la comprensivitat que ha de garantir l'etapa, altres estan més avesats a tractar amb la varietat de l'alumnat; alguns tenen assumits els plantejaments teòrics de la Reforma però en arribar als instituts, i quan s'enfronten als problemes pràctics, solen decantar-se sovint del costat de posicions i reivindicacions conservadores, quan no clarament segregadores, tot i que a vegades ni en siguin conscients. Aquesta amalgama de concepcions diverses té el seu reflex en el microcosmos que constitueix una junta d'avaluació. La diversitat d'opinions i perspectives es posa de manifest quan a la junta se li presenta un cas singular, amb una problemàtica social o personal definida, i quan es posa sobre la taula i sense embuts tot el que pot significar per a l'estudiant l'obtenció o no del graduat. Normalment, en aquests casos, el dilema no és decidir si l'alumne/a ha d'anar a batxillerat o no (obsessió recurrent en gran part del professorat procedent de l'antic BUP i preocupat per garantir el nivell acadèmic dels futurs alumnes de batxillerat). Descartada l'opció del batxillerat, es juga poder entrar en un cicle formatiu o no. Llavors les consciències es remouen i s'obre generalment una discussió. Aquest fet per si sol ja és positiu, atès que trenca amb una dinàmica d'ensopiment i de catalogació de l'alumnat que té lloc en la majoria de reunions d'avaluació. La llàstima és que hagi de succeir a partir del tractament d'un cas *dubtós* o *excepcional* i no precisament constituir-se en dinàmica habitual de qualsevol reunió d'avaluació que hagi de tractar de qualsevol alumne/a que no arribi als estàndards que hem precisat com a *suficient*. El fet de tractar els casos de discussió com a excepcionals, i que com a conseqüència també comportaran mesures d'excepció, estalvia a la junta i al mateix centre

haver de revisar a fons els criteris generals d'avaluació i promoció establerts. En comptes de reconèixer que aquests criteris han de romandre oberts al replantejament permanent en funció de l'anàlisi de la pràctica de centre i que han de mostrar-se coherents davant alumnes i pares, tendim a conservar els criteris teòrics que ens hem donat i traslladar la discussió dels mateixos a casos particulars. En qualsevol cas, el major nombre de casos que cada vegada es porten a les juntes d'avaluació dels nostres instituts, sobretot en finalitzar l'ESO, comportarà ben aviat, per a la majoria de centres, reobrir el debat sobre els criteris definits.

Per exemple, en el meu centre, per explicar alguns casos produïts en les darreres juntes d'avaluació i a propòsit de l'acreditació dels alumnes de quart d'ESO, es va decidir atorgar el graduat per consens de la junta d'avaluació a determinats alumnes que no complien estrictament els requisits prèviament estipulats per a l'acreditació d'etapa, però s'atengué a les circumstàncies particulars que concorrien en aquests alumnes per prendre la decisió final. Ara bé, perquè aquesta dinàmica s'endegués va caldre la intervenció decidida dels tutors amb el recolzament del psicopedagog del centre per, primer, obrir el debat de l'excepció, segon, passar a analitzar els elements que es posaven sobre la taula i, tercer, decidir si la majoria de professors recolzava la posició defensada pel tutor. En qualsevol cas, es traslladà a l'acta de la sessió l'excepcionalitat de les decisions preses.

Sense un PCC, sense un debat obert i sincer sobre què ha de representar l'avaluació dels alumnes en una etapa com l'ESO, sense un predomini real i pràctic de l'avaluació contínua del procés d'aprenentatge que relativitzi el paper de l'avaluació final, i sense una preeminència de l'avaluació formativa que aportï a l'estudiant i als professors que l'atenen informacions i instruments que serveixen per, *a temps*, incidir en les dificultats que vagin sorgint, sense tot això, resulta comprensible que el professorat opti per, en les reunions de l'avaluació final on ha de decidir si l'estudiant promoció o acredita, aplicar els criteris definits i escrits i defugir compromisos o definicions de nivell personal: "aquest alumne/a no acredita perquè no compleix els criteris, perquè no arriba al percentatge establert per a l'aprobat", etc. I aquests arguments tenen la virtut aparent d'impartir justícia distributiva. Es tracta a tothom igual (a l'hora de l'avaluació final, per descomptat no a l'hora del procés educatiu). Això aporta tranquil·litat de consciència. Però arriba aquell tutor/a que planteja un cas a part, o un grup d'alumnes, i aporta informacions complementàries, explica les autèntiques perspectives socials i laborals que esperen a l'alumne/a segons quina sigui la decisió, i demana la revisió dels criteris. El professorat de la junta es troba, doncs, enfrontat a haver d'assumir un determinat rol social que la Reforma li ha potenciat en, almenys, aquell moment de finalització de l'ESO. Llavors surten a la llum les diferents cultures i concepcions del professorat —abans camuflades sota l'aparent vernís dels criteris generals i teòricament equitatius. S'obre la discussió i, depenent de la composició socioideològica del professorat —i aquí l'atzar ajuda a confegir majories i minories democràtiques—, es barregen arguments suposadament tècnics amb altres de més humanistes, i opinions que apel·len a l'experiència docent o a la personal, etc. La decisió que s'adopti finalment dependrà d'un conjunt de variables en el qual les pretesament científiques o rigoroses s'hauran difuminat a la mateixa velocitat que els denominats criteris per a l'avaluació. És a dir, les concepcions matematicopercentuals que incloïen els nostres criteris per a l'avaluació no han servit de gran cosa a l'hora de prendre la darrera i més important decisió avaluativa per a l'alumne/a. Perquè, en definitiva, el judici de

valor (per tant, moral) i d'opció personal, és sempre present i forma part constituent de l'avaluació educativa. Succeeix, però, que es fa més evident quan les mesures i els criteris més quantitatius s'han de deixar de banda per abastar la dimensió humana de problemes que afecten les persones i que no es resolen només des de la perspectiva tècnica.

Prendre decisions *excepcionals* i saltar-se els criteris generals comporta un regust ambivalent en el professorat. En finalitzar la junta d'avaluació, on s'ha decidit atorgar a determinats alumnes el graduat en ESO en funció de les explicacions detallades aportades pel tutor/ai determinats professors, que han justificat la modificació dels criteris d'avaluació generals, hom es pregunta sobre el grau de *justícia* o *injustícia* de les decisions preses. Grau de *justícia* en relació amb l'alumne/a o alumnes subjectes de l'atenció especial de la reunió i en relació també i, sobretot, amb la resta d'alumnes no analitzats amb tant detall. D'una banda, els professionals que han defensat amb arguments i raons pedagògiques de pes l'acreditació de l'estudiant en sortir de la reunió tenen la impressió que ens hem pogut estalviar una o varies *injustícies* que inevitablement s'haguessin produït si, de manera mimètica, la junta hagués determinat fer complir sense excepcions els criteris generals d'avaluació. I, d'altra banda, trobem la reflexió d'aquells que en sortir pensen més en la resta d'alumnes que, situats en una problemàtica similar, gairebé fronterera amb els alumnes objecte d'una atenció més particularitzada, no han estat presentats com a *casos a part*. Les preguntes que acudeixen a la ment són múltiples: Per què aquells sí i aquests no? Per què aquests darrers acabaran per no acreditar l'etapa tot i presentant situacions acadèmiques, personals o familiars semblants? De què depèn en cada cas que uns alumnes es presentin a la junta com a casos que requereixen una atenció especial i altres no? ¿Pot ser que hagin presentat dificultats més evidents, o que hagin estat detectades ja a primària, o que hagin rebut l'ajuda i el seguiment d'especialistes, o que hagin seguit un programa adaptat? Pot ser que el tipus de dificultats o bé el caràcter de l'alumne/a evidenciessin més la seva problemàtica? Pot ser que els pares s'hagin interessat més pel fill, o que hagin explicat millor la situació? Qui assegura al tutor/a que de la resta dels seus alumnes no hi ha més casos que mereixerien l'atenció *excepcional* de la junta i que per diverses raons no s'han manifestat amb l'evidència o amb les característiques que ho han fet els casos que ell presenta? I, d'altra banda, què succeeix amb els alumnes que per arribar als mínims percentatges establerts per a la superació de l'etapa han hagut de realitzar autèntics esforços i sacrificis perquè no preveïen la possibilitat de cap *cas a part*? S'ha fet justícia amb ells?

Aquestes reflexions no volen qüestionar l'obertura de criteris i l'increment de l'atenció individual en les reunions d'avaluació. Al contrari, el que volen qüestionar és l'establiment de l'*excepcionalitat* com a pràctica habitual d'aquestes reunions atès que plantejada així sempre ocasionarà alguna *injustícia* a la vista d'algú. El que cal qüestionar és si el professorat de secundària s'ha d'enfrontar amb la dicotomia d'emetre un judici —graduats o no graduats— recolzant-se en el fals argument d'haver de ser un simple aplicador de normativa —criteris d'avaluació. I, a més, amb la paradoxa que és el mateix professorat qui prèviament ha de decidir i formular els criteris. És a dir, jutges i botxins a l'ensem. Tot i així, repetim que considerem molt positiu el camí que es comença a obrir en molts centres, en haver de discutir sobre casos particulars que deixen en suspens els criteris generals, atès que la repetició d'aquests casos va relativitzant el pes de les normatives i els criteris rígids i tancats, alhora

que facilita introduir en les reunions d'avaluació elements més personals i integradors. Aquest és un primer pas envers un canvi de consciència de tota la comunitat educativa i no només del professorat, que l'avaluació de l'alumne/a no pot considerar-se veritablement *educativa* si l'obliguem a assumir funcions de filtre social, de jerarquització entre camins professionals i acadèmics, o entre aquests dos i el món laboral sense formació específica —com és el cas del final de l'ESO. Quan això succeeix, els principis de l'avaluació fracassen estrepitosament atès que una funció que es diu que ha de ser estrictament pedagògica acaba per servir interessos de tipus sociopolític o socioeconòmic.

I aquí podríem introduir-nos en el debat de per què el professorat de l'ESO ha de decidir sobre aspectes que afecten tan profundament el futur immediat, laboral, social i personal dels nois i noies de setze o més anys com a conseqüència d'un sistema educatiu que requereix l'acreditació de l'ESO per a qualsevol sortida que garanteixi una adequada capacitat laboral o inserció social. Tots sabem que la situació actual dels programes de garantia social o més específicament dels plans de transició al treball no la solen garantir. Per què doncs continuem aferrar-nos a la idea d'exigir el mateix títol, i amb les mateixes exigències i característiques, per a l'alumnat que vol anar a qualsevol cicle formatiu de grau mitjà, sense diferenciar el seu nivell d'exigència pràctica, manipulativa o teòrica d'entrada, i a qualsevol modalitat de batxillerat també sense distinció?

Caldria replantejar-se l'actual titulació de l'ESO: què permet o no permet fer. L'actual nivell estàndard exigint a l'alumnat per graduar-se en educació secundària, possibilita treballar? de què? I estudiar qualsevol cosa per igual? Considerem que s'haurien de diferenciar els requisits d'entrada segons les característiques de determinats cicles formatius de grau mitjà (distingint entre exigències de tipus manipulatiu i pràctic i altres de més teòriques, entre habilitats demostrades en haver cursat específicament i satisfactòria alguns crèdits variables a l'ESO, etc.) i/o certs requisits afegits a determinades modalitats de batxillerat (determinats crèdits cursats, un concret perfil obtingut en la franja variable del currículum de l'alumne/a, etc.). Es tracta de reflexionar plegats sobre les mesures més adequades que flexibilitzin el pes decisor del títol de graduat en ESO per cursar determinats cicles formatius, o bé que l'obrin a diverses modalitats de titulació descarregant-lo de la tancada funció selectiva dins el sistema que ara mateix ostenta. En qualsevol cas, el professorat de l'ESO no ha d'assumir la responsabilitat social de prendre decisions que hipotequen tant el futur acadèmic i laboral de l'estudiant. Diversificar requeriments d'entrada als estudis posteriors a l'ESO contribuiria també a fer que determinats alumnes que aspiren a sortides acadèmiques concretes s'autoexigissin més en les opcions conformadores del seu currículum personal, donant més pes a determinades àrees o crèdits. A l'ensem, altres alumnes optarien per camins més pràctics i manipulatius que els prepararessin per a l'entrada a un determinat cicle formatiu tot esforçant-se en aquesta direcció. No cal dir que les opcions a emprendre haurien de ser sempre reversibles i no constituir-se en coartada per prendre mesures organitzatives de tipus segregador (aquest també és el perill de la proposta actual dels itineraris a l'ESO).

Si l'ESO és una etapa que recull la total diversitat d'alumnat, tot volent garantir uns ensenyaments de tipus general per a tothom, i si les opcions posteriors a l'ESO també s'han diversificat més (més modalitats de batxillerat, força opcions en cicles formatius de grau mitjà i

superior) resulta lògic que els criteris per a l'acreditació de l'ESO i, en conseqüència, la garantia de l'adequat aprofitament de les variades opcions posteriors, també es diversifiquin en exigència i plasmació legal, encara que evitant jerarquies rígides entre elles, posant l'èmfasi en una més gran generalització de l'èxit acadèmic entre l'alumnat i augmentat així les seves possibilitats de formació acadèmica i professional posterior. Llavors el paper *avaluador* del professorat de l'ESO canviaria substancialment. Ja no hauria d'obsessionar-se per seleccionar l'alumnat en funció de graduat si o graduat no. La seva funció avaluadora principal seria la de fer un autèntic seguiment de l'alumne/a atenent les seves capacitats, interessos i motivacions i ajudant-lo de manera formativa a anar assolint els objectius que es derivarien de l'assumpció de determinades opcions futures, aquelles cap a les quals l'alumne/a, degudament orientat, s'hagués encaminat. Així, doncs, el professor/a de l'ESO hauria de fer més d'orientador, de tutor, de mostrador de procediments i estratègies per a l'estudi. Desapareixerien els criteris únics i generals de l'avaluació per aplicar-los a tothom per igual. La comprensivitat d'una etapa educativa no es defineix perquè tothom aconsegueixi el mateix, sinó perquè tothom tingui les mateixes oportunitats i disposi dels mateixos mitjans per aconseguir-ho.

Resulta evident que un canvi professional com el que s'indica, perquè es pugui aplicar amb les degudes garanties pedagògiques, requereix també d'una transformació professional amb unes característiques del tarannà que venim apuntant al llarg de la ponència, entre elles: convertir l'avaluació formativa de l'alumne/a i la contínua del procés d'ensenyament-aprenentatge en el centre de l'activitat docent. Així, les juntes d'avaluació ja no haurien de prendre decisions excepcionals, ni les reunions d'avaluació trimestrals no tindrien un caràcter solemne, sinó que esdevindrien una plataforma periòdica que recolliria el treball avaluatiu gairebé diari del professorat i on es debatrien en equip les estratègies a seguir en cada moment tot informant a alumnes i pares de l'evolució del procés d'aprenentatge i de les mesures acordades. L'avaluació no consistiria a establir uns criteris d'etapa i anar-los contrastant alumne per alumne per veure si hi arriben o no, sinó en anar valorant el procés educatiu que va seguint cada estudiant, en oferir-li possibilitats formatives que l'orientin envers el millor aprofitament social, laboral i acadèmic i en ajudar-lo a sortir-se'n, a assolir els seus propis objectius.

3.3. El paper dels equips docents i dels departaments en l'avaluació

A l'hora de fixar els denominats criteris d'avaluació i promoció del centre, quin paper hi solen jugar els equips directius, els departaments i seminaris didàctics i els equips docents i els tutors? Sense ànim de generalitzar de manera gratuïta, considerem que en una bona part dels nostres instituts els departaments i seminaris encara ostenten un excessiu protagonisme, i no només en aquest aspecte sinó en molts altres elements d'ordenació curricular. És el protagonisme hereu d'una tradició de gestió vertical dels antics centres de batxillerat. Per a l'ESO, etapa obligatòria i de caràcter comprensiu, un pes més gran de l'organització horitzontal, com succeeix en els centres de primària, facilitaria la presa de decisions pedagògiques i curriculars, entre elles les relatives a l'avaluació, des d'una perspectiva més globalitzadora, d'equip docent i no de caire disciplinar. I quan diem una visió més global ens referim a tenir sempre, i en tota decisió de centre, molt en compte la totalitat de factors que interactuen en el procés d'ensenyament-aprenentatge i no establir com a prioritats els requisits

de les diverses àrees, considerades a més des de l'interior de cada departament que sol defensar la visió particular de cadascuna d'elles. Tots sabem que el cap de departament d'un institut es converteix sovint en el defensor i abanderat dels interessos particulars de l'àrea que representa i de les aspiracions o reivindicacions del conjunt del professorat inscrit en aquest departament. Aquesta preeminència encara de l'estructura vertical per sobre de l'horitzontal en molts dels nostres centres on s'imparteix l'ESO ha estat en part responsable que en la fixació dels denominats criteris per a l'avaluació, promoció de cicle i acreditació d'etapa hi predominés la defensa de les àrees curriculars per sobre la globalitat, una concepció quantitativa per damunt de la qualitativa i un caire més selectiu que integrador de l'avaluació.

Malauradament aquesta preeminència de l'organització vertical encara no ha estat compensada pel progressiu augment de la importància de l'organització horitzontal que, malgrat anar avançant posicions en els nostres centres, encara és lluny d'equilibrar-se amb la vertical. Potser ens convindria repensar la importància que atorguem als departaments, almenys en l'etapa de l'ESO. Convindria redefinir unes noves funcions pels departaments i seminaris on la defensa de la matèria, la disciplina o l'àrea es portés a terme atenent criteris pedagògics amplis, oberts, de tendència interdisciplinar, generosos envers la perspectiva general que imposa una valoració del progrés educatiu de l'alumne/a considerat globalment i no merament de caire instructiu (pensem, per exemple, l'enorme treball que tindrien els departaments si es dediquessin a definir i dissenyar crèdits autènticament interdisciplinars i pluridisciplinars on es treballessin els nuclis bàsics de contingut de cada matèria englobada i, a més, per fer això, els departaments haurien d'haver treballar anteriorment en una empresa gens senzilla però molt necessària: la definició i la presentació didàctica dels veritables elements essencials o nuclis de contingut rectors de la matèria). Convé però que, paral·lelament a la realització d'aquesta reconversió dels departaments, els equips de cicle, de nivell, de grup-classe, les reunions de tutors, els mateixos equips directius, guanyin influència pedagògica i curricular en el centre i comandin la majoria de decisions que afectin directament el procés educatiu de l'alumnat. La coordinació entre tutors, entre aquests i els professionals que els donen suport (EAP, psicopedagogs, professors de pedagogia terapèutica, altres especialistes), entre professors d'ambdós cicles i de diferents etapes (primària-secundària-batxillerats-cicles formatius), etc., s'ha d'incrementar dins la dinàmica organitzativa habitual del centre i s'ha d'institucionalitzar, sobretot a l'hora d'elaborar els diferents elements que componen un PCC singular.

Qui coneix més i millor l'alumnat? El tutor o el cap de departament? Qui ha d'estar millor informat del procés d'aprenentatge seguit pels alumnes, el conjunt de professors d'una àrea o l'equip de professors que els imparteixen docència? És des del coneixement dels avatars i característiques dels nostres estudiants que hem d'elaborar objectius, criteris, estratègies i activitats que donin resposta a les necessitats educatives que aquell coneixement de l'alumne/a ha evidenciat. I des de la suma d'aquests coneixements s'han d'inferir els principis curriculars d'un centre, entre ells, els propis de l'avaluació, i no pas seguint el procediment invers, o sigui, començant des del coneixement de la matèria, àrea o disciplina. Els criteris curriculars generals no poden esdevenir un *a priori* controlat per interessos disciplinars; no en una etapa d'ensenyament obligatori. Els criteris per a l'avaluació inicial, contínua, formativa, sumativa i final s'han de decidir en el mateix nivell organitzatiu del centre que decideix sobre

objectius, continguts, activitats d'ensenyament-aprenentatge, estratègies metodològiques, recursos i materials didàctics, etc. Aquest nivell organitzatiu ha de comptar amb l'opinió i el treball de desplegament curricular propi de cada àrea i matèria a través dels departaments i seminaris (organització vertical), però bàsicament les decisions dels principis generals que constitueixen el tarannà pedagògic del centre les han de discutir i consensuar els equips docents —de nivell, cicle i etapa— (organització horitzontal) degudament coordinats i recolzats per l'equip directiu.

L'avaluació sempre ha de romandre oberta a la reflexió. No pot defugir l'establiment de principis d'actuació necessaris per orientar i dotar de coherència didàctica l'actuació dels docents d'una etapa i d'un centre, però, d'altra banda és en l'avaluació on es reflecteix més clarament el caràcter obert de la tasca pedagògica. Educar no és cap ciència exacta. Avaluar *educativament*, per tant, tampoc ho pot ser. Explicitar aquesta característica no és desorientar el professorat, ben al contrari, és convidar-lo a la reflexió permanent, a la recerca del consens, a l'intercanvi professional, a l'argument en les decisions, al contrast de conviccions i a fer transparent i pública la seva tasca professional. L'avaluació de l'alumnat exigeix diàleg i comprensió cas per cas, lluny, doncs, d'una hipotètica aplicació general de principis universals. Per fomentar aquest diàleg considerem més escaient l'espai que generen els equips docents, és a dir, l'organització horitzontal d'un centre que no pas la vertical. Però és evident que per dur a terme aquest enfocament, més global de principis però més concret en l'aspecte personal de l'alumne/a, ens cal la col·laboració i la implicació activa de tothom, també de l'organització vertical. El canvi d'uns hàbits força arrelats en els nostres centres no pot ser imposat per decrets de reforma ni per normatives de funcionament intern. L'únic canvi transformador és aquell que propicia el contrast de les pròpies conviccions amb la realitat pràctica que cada dia interpel·la el professorat en el seu centre i que, com a conseqüència, va encetant un camí, de vegades lent, de vegades dubtós, però gradual, de convenciment personal i col·lectiu.

3.4. Tutoria i juntes d'avaluació

En els apartats anteriors ja hem remarcat el paper fonamental del tutor/a en l'avaluació de l'alumne/a. Un paper determinant a primària i que compta normalment amb l'abric de tota la resta del professorat que incideix en el seu grup-classe. A l'ESO el paper del tutor/a és diferent donada la precarietat d'hores en què habitualment imparteix docència al seu grup d'alumnes. Es dona el cas que determinats tutors, en algun trimestre, només veuen els seus tutelats a les hores de tutoria i en cap hora lectiva de matèria. Si llavors, al final d'aquest trimestre, el tutor/a ha de presidir una reunió d'avaluació del seu grup resultarà evident que el seu rol de director de la reunió es veurà disminuït, a menys que abans hagi fet tota una tasca compensatòria d'aquesta mancança d'informació de primera mà i s'hagi dedicat a recopilar la informació que li poden proporcionar els companys que exerceixen la docència directa en el seu grup d'alumnes, que hagi fet entrevistes als alumnes, als pares, etc.

Deixant de banda aquests problemes derivats d'una organització de l'ESO excessivament condicionada a lligar horaris, espais, professors i requeriments administratius i, com a conseqüència, poc propensa a la sensibilitat pedagògica en les decisions organitzatives, es

pot assenyalar com un pas molt positiu lligat a la Reforma que s'atorgui el paper de director de les sessions d'avaluació al tutor/a i amb facultat de vot decisor en cas d'empat. Encara que, recordem-ho, la tasca tutorial no és exclusiva del tutor/a sinó una funció de responsabilitat col·legiada entre tot el professorat que té incidència en un grup-classe. Tanmateix ja hem comentat quin sol ser el clima i el tarannà més freqüent en les reunions d'avaluació de molts dels nostres instituts, sobretot en aquelles reunions on cal decidir sobre la promoció o l'acreditació dels alumnes. Tot i així hem pogut comprovar per experiència que el pes de l'opinió del tutor/a resulta de vegades decisiva per decantar tendències enfrontades, i no precisament mitjançant la decisió del vot. Un tutor/a ben documentat, que demostra un acurat coneixement de tots els aspectes, no només els acadèmics, dels seus estudiants, és una peça clau per dirigir, reconduir i optimitzar les juntes d'avaluació. D'aquí la importància de dotar de més recursos i mitjans —organitzatius, tècnics, formatius— als tutors per tal que puguin dedicar-se més intensament, i amb més coneixements, a la seva tasca i així aixecar el nivell de qualitat de l'ESO.

De la mateixa manera que un tutor/a documentat, segur en les seves conviccions i amb objectius definits, lidera la junta d'avaluació de tal manera que, en la majoria dels casos, aconseguirà convèncer la resta de professorat de les seves propostes, un tutor/a deficientment informat i sense criteris pedagògics clars deixarà la dinàmica de la junta d'avaluació en mans dels sectors dominants del professorat. En aquest tipus de reunions, i en absència del lideratge del tutor, els criteris d'avaluació, promoció i acreditació fàcilment ocuparan el lloc de referència general per justificar la presa de decisions col·legiada.

Quins serien, al nostre entendre, les circumstàncies que garantirien un marc de discussió pedagògica oberta i *formativa* de les sessions i juntes d'avaluació? Assagem de relacionar-ne unes quantes:

- a) La presència d'un tutor/a ben documentat i bon coneixedor de tots els aspectes dels seus estudiants i que aportí una informació individualitzada, suficient i contrastada.
- b) L'existència d'una línia d'actuació prèviament deliberada per part del tutor/a que li permeti regular el to del debat i conduir-lo envers l'adopció de les mesures i les decisions que proposa.
- c) La responsabilitat tutorial compartida entre tutor/a i la resta del professorat que compona la junta d'avaluació i que s'ha de traduir, durant la sessió, en un clima facilitador de la tasca directora del tutor/a.
- d) Anteposar els interessos de l'alumne/a (les seves característiques personals, familiars, socials, afectives...) als seus resultats purament acadèmics.
- e) Debatre més sobre el *procés* que sobre els resultats d'ensenyament-aprenentatge. Dedicar el temps suficient a analitzar els errors de plantejament, els possibles mètodes o estratègies d'ensenyament que han resultat ineficaços, l'adequació o no, i fins a quin grau, d'objectius, continguts, activitats, materials, mètodes d'avaluació, etc. I ser capaç de consensuar actuacions correctores immediates tot evitant quedar-se en la crítica i no proposar resolucions d'incidència fàctica.
- f) Introduir la cultura d'una autèntica avaluació formativa de l'alumne/a que sigui capaç de diagnosticar problemes que es presenten, dificultats passades, presents o probables, que

detecti i analitzi les possibles causes de les dificultats, que proposi canvis i alternatives, que comuniqui a l'alumne/a la seva situació i el faci conscient de la seva pròpia evolució, com també de les seves potencialitats, que analitzi si les activitats i materials que s'han proposat a l'alumne/a són els més adequats a la seva situació actual, que demani ajuda i col·laboració a d'altres professors i professionals del centre o fora d'ell, que busqui el recolzament i la implicació de la família en les actuacions que proposi, etc.

- g) Intentar mantenir una actitud de total disposició per al diàleg, l'intercanvi d'opinions i la discussió en equip alhora que es decideixen elements pràctics d'actuació i estratègies d'intervenció, concretant fases i períodes d'avaluació i revisió que busquin solucionar els problemes detectats.

4. El dret a la informació i a la participació d'alumnat i pares i mares en l'avaluació

L'Ordre de 3 de juny de 1996 del Departament d'Ensenyament afirma en l'article 19.1: "Per tal d'afavorir un millor procés d'avaluació i d'integració en el procés educatiu i millorar-ne la qualitat, el professorat corresponent informarà l'alumnat dels criteris d'avaluació generals del centre, de l'àrea i de cada crèdit"

Es compleix aquest article? Segurament de manera escassa i parcial. Alguns professors, en presentar el seu crèdit, informen els estudiants dels criteris d'avaluació del crèdit, però en la línia d'allò que hauran de fer si volen aprovar-lo (presentació de treballs, superació de proves o exàmens, lectures obligatòries, treballs en equip, comportament exigít a classe, etc.). No s'informa de quins són els objectius educatius que s'haurien d'assolir en el crèdit i, com a conseqüència, de quines seran les estratègies que es posaran en marxa per esbrinar — professor/a i alumnes— si s'estan assolint els objectius durant el procés i si s'han assolit al final del crèdit. Informar sobre els criteris d'avaluació consistiria en aquest cas a exposar les activitats que es desenvoluparan i les consideracions i continguts que es tindran en compte per esbrinar l'acompliment o no dels objectius del crèdit. A més, el professor/a hauria d'exemplificar clarament de quin tipus han de ser les respostes dels alumnes (respecte a les activitats i als continguts d'ensenyament) que permetin establir la qualificació del crèdit. I tot això normalment no es fa. Són molt pocs els crèdits que incorporen dins el material de l'alumne/a la definició clara, concisa i comprensible d'allò que s'espera que aprengui en aquest crèdit (objectius), i com haurà de demostrar que ho ha assolit (activitats i continguts de l'avaluació).

I encara són menys els crèdits que es presenten davant l'alumnat abans d'iniciar el procés d'ensenyament-aprenentatge amb la intenció de consensuar amb els estudiants, a partir de la informació que aquests hagin proporcionat al professor/a a través d'activitats pròpies de l'avaluació inicial, alguns elements curriculars com ara els objectius a assolir, la metodologia dominant, algunes activitats d'interès per l'alumnat, materials concrets que els siguin atractius, activitats d'autoavaluació i coavaluació, etc. És a dir, replanificar el procés didàctic després d'escoltar i tenir en compte l'opinió dels destinataris del crèdit. Aquesta és una pràctica encara molt inusual a l'ESO, i no només per no haver assimilat o haver-se oposat a aquests principis inherents a la Reforma, sinó perquè a nivell pràctic els condicionaments provocats per les exigències organitzatives i administratives ho compliquen moltíssim (cal lliurar la programació

del crèdit mesos abans d'impartir-lo, definir el material a utilitzar setmanes o mesos abans, conèixer l'alumnat en el moment que les hores del crèdit ja *corren*, etc.). Però cal dir que entre el replantejament total de la programació en funció de l'anàlisi i consulta a l'alumnat i el no consultar ni debatre res amb aquest quan es comença un crèdit, existeixen múltiples posicions intermèdies que són viables en la pràctica i que depenen de la voluntat i consciència pedagògica de cada equip docent i, en darrer terme, de cada professor.

Però en aquest tema, com també amb els més propis de l'avaluació, topem amb els típics tics corporativistes. Es creu que es perdrà l'autoritat, el prestigi, no se sap ben bé quina seguretat professional, si posem a debat amb els nostres alumnes bona part dels elements curriculars. La implicació de l'estudiant en la definició i concreció dels objectius que ell mateix ha d'assolir, en la selecció de determinats continguts que li desvetllin el seu interès, en la proposta de desenvolupar activitats i utilitzar materials que li siguin atractius, i en la implicació i assumpció de la pròpia responsabilitat en els processos que avaluaran els seus progressos, lluny d'afavorir el desordre curricular reforçarà un dels fonaments de la seva viabilitat: la motivació de l'alumne/a per aprendre. I respecte al tema concret de l'avaluació, els processos d'autoavaluació, de coavaluació i el fet que sigui conscient en cada moment d'allò que li demanarem perquè mostri què va aprenent, concretant com i quan ho farem, constitueix un factor de primer ordre per afavorir la metacognició del procés educatiu, i per ajudar a l'alumne/a a entendre millor el significat i la funcionalitat d'allò que va aprenent i del que encara necessita aprendre.

Si a nivell de crèdit es compleix poc aquest principi d'implicar activament als estudiants en les decisions curriculars, encara menys ho faran en les decisions que afecten els criteris generals d'àrea o de centre, els de l'avaluació entre ells. Però això no treu que continuï sent un dret de l'alumnat no només informar-se dels criteris sinó intervenir en l'aclariment públic de les decisions del centre sobre l'avaluació, decisions que afecten al seu procés educatiu i no només al seu expedient acadèmic (article 19.2. de l'ordre esmentada).

Si l'avaluació tingués el caràcter educatiu i formatiu que la Reforma proclama, i que també defensem en aquestes línies, hauria de considerar-se *pública* en totes les seves fases i manifestacions (avaluació inicial, formativa, final; informes a les famílies; decisions de les juntes d'avaluació; criteris per a aprovar crèdits, àrees, cicles i etapes, etc.). Fer pública l'avaluació vol dir fer transparents i participatius tots els processos vinculats amb l'avaluació de l'alumnat, i vol dir haver-se d'explicar sobre les raons i els criteris pedagògics que recolzen estratègies i mètodes didàctics concrets. Una concepció de l'avaluació pública i democràtica comporta estar disposats a donar explicacions de les nostres opcions i decisions com a avaluadors. També significa escoltar, ajudar i orientar l'alumne/a durant l'avaluació formativa i estar igualment disposats a tornar-lo a escoltar i orientar durant i després de l'avaluació final. Si l'avaluació ha de ser per sobre de tot un instrument d'ajut pedagògic i educatiu per a l'estudiant, els criteris que justifiquen, en positiu o negatiu, uns determinats resultats d'aprenentatge, i una valoració adequada del procés educatiu global de l'estudiant, han de ser compartits tant pel professorat com per l'alumnat. Si no existeix doncs diàleg i *feedback* entre els diferents membres de la comunitat educativa, especialment entre professors i alumnes, l'avaluació esdevindrà fàcilment un instrument de catalogació i de selecció.

Si l'alumnat té dret a estar informat, a rebre explicacions i a intervenir activament en les decisions curriculars que afecten l'avaluació, els pares i les famílies, també tenen el dret d'informar-se, de rebre aclariments i explicacions per part dels professors en relació amb els elements de l'avaluació que afecten els seus fills (article 19.2 de l'ordre esmentada). Ara bé, què fan la majoria de centres? Molt sovint limitar-se a fer-los arribar trimestralment un informe o butlletí que normalment només recull qualificacions per àrees i, com a molt, algun comentari esquemàtic del tipus: "convindria una entrevista amb el tutor", "cal que justifiqui les absències", "caldria que millorés el comportament a classe", etc. Com a conseqüència del pas de primària a secundària els pares perden informació. Acostumats a rebre, en la majoria de casos, informes detallats i personalitzats de l'evolució educativa del fill, es troben que en entrar a secundària, amb un nou centre més complex i amb un currículum més diversificat, en lloc d'augmentar la informació aquesta disminueix. La visita al tutor/a depèn en bona part de la demanda explícita dels pares, els detalls de les activitats del centre es canalitzen molt més a través dels propis alumnes, etc. Això comporta que aquelles famílies menys actives en la demanda d'una informació de primera mà sobre l'evolució escolar del seu fill puguin passar setmanes i mesos sense informacions específiques, i tan sols reben l'informe trimestral d'àrees i notes.

Si volem implicar més els pares en l'educació que reben els seus fills a l'institut cal un canvi d'estratègia informativa i cal guanyar-ne una implicació activa que serveixi d'ajut, estímul i reforç a les tasques educatives que desenvolupa el centre. No oblidem que: "La família en l'educació secundària continua representant una font de capital social i acadèmic que pot potenciar, ignorar o afeblir les accions de la institució escolar" (Gimeno, 1996: 175).

Els pares no han de ser vistos com a virtuals qüestionadors del treball docent, o com els aliats incondicionals dels fills en els problemes d'indisciplina, o com elements despreocupats i passius davant l'aprenentatge del fill. Tots sabem que existeixen casos de famílies que presenten aquests trets i que molt sovint coincideixen amb els alumnes que més necessitarien una implicació activa i positiva dels pares en el centre. Però la nostra obligació com a educadors és aplegar esforços per aconseguir el màxim d'implicació i compromís actiu de la família amb els plantejaments pedagògics que el centre impulsi. Si els pares estan informats de la línia educativa del centre i la recolzen, aquesta esdevindrà més efectiva i l'alumne/a-fill/a se'n beneficiarà. L'avaluació pot jugar un paper clau en aquest sentit, perquè sol ser una de les qüestions que més preocupen als pares. Però un objectiu de centre ha de ser precisament deslliurar l'avaluació del paper de ser referent quasi únic de l'interès dels pares. Cal explicar a les famílies que una avaluació veritablement educativa és aquella que es desenvolupa contínuament al llarg del procés educatiu del seu fill i que, precisament, per a executar-la amb el màxim de garanties necessitem la implicació activa dels pares, perquè periòdicament ens informin també sobre les circumstàncies que envolten l'alumne/a fora del centre i que, al seu entendre, poden ser de rellevància per valorar l'evolució global de l'estudiant (caràcter, hàbits, interessos, angoixes, relacions socials). Els pares han de veure també que poden col·laborar —depenent de les seves possibilitats— en l'impuls, el seguiment, l'ajut puntual, el recolzament afectiu, etc., de les tasques i activitats que l'alumne/a realitza dins i fora del centre.

Per tal que aquesta col·laboració sigui pedagògicament operativa, cal establir les trobades periòdiques necessàries per a l'intercanvi d'opinions i tasques. En aquestes reunions s'haurà de fer balanç de les actuacions ja portades a terme i, tot fent una *avaluació conjunta*, revisar dificultats, progressos, estratègies, etc. Si aquesta col·laboració i bescanvi d'informació funciona periòdicament i sistemàtica, el paper de l'avaluació final trimestral, de curs, de cicle i d'etapa, perdrà significativitat pels pares atès que ja estaran suficientment al dia respecte a l'evolució educativa del fill. Llavors el format de l'informe tampoc tindrà tanta importància. Però en la situació actual potser fóra bo que en lloc d'oferir un simple llistat de notes es recollissin, en un informe personal, un conjunt d'informacions significatives extretes al llarg de l'avaluació formativa. Hi podríem incloure un recordatori de les mesures o intervencions que s'han pres adreçades al grup o específicament a l'alumne/a, una valoració dels resultats d'aquestes mesures i un resum dels nous objectius i de les estratègies que es pensen emprendre a curt termini. En qualsevol cas, una informació similar a la que proporcionem al mateix alumne/a. Per acabar, aquest informe hauria de demanar als pares un cert nivell d'implicació, no pas una simple signatura, per tal de parlar en una trobada personal amb el tutor/a o, si més no, suggerir la col·laboració per complimentar algun qüestionari a retornar que servís per ampliar informacions, demanar explicacions o aclariments i que facilités l'intercanvi necessari per endegar actuacions conjuntes.

Quan manifestàvem, a propòsit de l'alumne/a, que la majoria d'actuacions curriculars i educatives d'un centre s'havien de fer públiques, igualment pensàvem en el dret de les famílies a no ser purament informades a *pilota passada*, amb només qualificacions i percentatges, queixes i sancions. Els pares tenen dret a ser informats de la detecció de problemes o dificultats en el seu fill, quan siguin detectats, i tenen dret a ser informats del conjunt d'actuacions que el centre pensa emprendre com a conseqüència d'aquesta detecció. Però el dret també inclou assabentar-se dels progressos, de la superació de dificultats, de les fites dels seus fills. En definitiva, l'avaluació formativa no només ha d'arribar puntualment a l'alumne/a sinó també als seus pares.

Però al costat d'aquests drets, si volem que l'ESO contribueixi a democratitzar més l'ensenyament, els pares han de tenir el deure de col·laborar activament, com un avaluador més, en l'avaluació contínua del procés d'aprenentatge del seu fill. L'alumne/a continua aprenent, treballant, evolucionant i madurant fora del centre escolar, i els pares en són espectadors de primera línia. Però, a més, perquè democratitzar més l'educació significa fer als pares partícips, i per tant també responsables, del conjunt de decisions i actuacions que el centre desenvolupa en relació amb l'ensenyament dels alumnes. D'aquesta manera, implicats activament també en l'avaluació dels seus fills, quan aquesta prengui el format de l'avaluació final, quan es produeixin les decisions sobre la promoció i l'acreditació, no tindran sentit les sorpreses, els retrets o les reclamacions. Si els pares, juntament amb els seus fills, han col·laborat estretament amb el professorat en el bescanvi d'informació mútua, en el seguiment i implicació directa de les actuacions educatives adreçades al seu fill i en l'anàlisi periòdica dels resultats assolits, quan arriba la conclusió final d'aquests resultats, aquesta, en bona lògica, ha de compartir-se.

Assumida l'actual realitat dels nostres centres, serà fàcil criticar aquests plantejaments i titllar-los d'utòpics. Però com a mínim tenen la virtut de marcar el camí a seguir, que no pot ser altre que avançar en la millora de l'intercanvi d'informació família-professorat i en l'establiment de mecanismes que impulsin la implicació pràctica dels pares en processos coordinats des del centre educatiu. Aquests propòsits haurien de formar part, almenys, dels actuals projectes educatius de centre i de les programacions anuals. Convocar les famílies, explicar què volem d'elles, establir un calendari de trobades, omplir de continguts concrets les demandes de col·laboració, etc., depèn en bona mesura de la voluntat dels tutors i dels equips docent i directiu del centre.

Així com l'autoavaluació ha de ser un mètode a potenciar en els nostres instituts que ajudi l'alumne/a a implicar-se més en la seva pròpia avaluació, determinats processos de coavaluació (professors-pares) i de triangulació avaluativa (alumne/a-professors-pares) podrien servir perquè les famílies s'adonessin que demanar la seva participació activa en l'educació escolar no és pura retòrica. Implicar-se en l'avaluació dels alumnes, participar en estratègies conjuntes de valoració i observació de processos, els ajudaria a prendre consciència de tot allò que poden aportar al procés educatiu del seu fill i que abans no s'imaginaven o no s'havien plantejat. Per aconseguir aquests objectius els centres hauran de fer un esforç per dotar-se d'instruments i tècniques d'observació i de comunicació que ajudin els pares en la tasca de participar en el seguiment i valoració dels seus fills. A més d'instruments de comunicació bidireccional família-centre s'ha de pensar com completar-los amb l'aportació del mateix alumne/a.

En definitiva, no és suficient informar els pares cada tres mesos amb un simple llistat de qualificacions que no expliquen cap causa ni circumstància, ni posseeixen cap valor formatiu. Com a professors hem de veure que aquesta mena d'informes no reflecteixen en absolut una tasca d'avaluació veritablement educativa. Com a pares, l'informe trimestral no pot satisfer aquells que pensen que la responsabilitat de l'educació dels seus fills, el seu seguiment, la seva valoració, no pot recaure només en el centre escolar. No es tracta de qüestionar el paper específic de cada component de la comunitat educativa (administració, centre, professorat, alumnat i famílies) sinó que, assumint el nivell de responsabilitat que pertoca a cadascú, implicar-se en un treball conjunt que reverteixi en el benefici de l'alumne/a.

5. L'avaluació, serveix per motivar l'alumne/a?

Tot i que no ens podem estendre en aquest tema, no hem volgut que fos absent d'aquesta ponència atès que l'avaluació juga, al nostre entendre, un paper clau a l'hora d'incentivar la motivació o desmotivació de l'alumnat per l'aprenentatge.

El sistema d'avaluació encara preeminent en els nostres centres, basat en qualificacions trimestrals, notes de classe pel lliurament de treballs, com a resultats d'exàmens, etc., sol desmotivar més que no pas motivar els estudiants. És possible que per aquell alumne/a que té facilitat per a l'estudi, que compta amb un bon ambient familiar, una adequada motivació intrínseca per l'aprenentatge, etc., el sistema d'exàmens i qualificacions quantitatives li suposi un estímul per superar-se atès que li permet de manera molt gràfica disposar de patrons de

referència per comparar-se ell mateix al llarg del temps i en relació amb els seus companys. Però en una etapa comprensiva com l'ESO, que ha de donar resposta al conjunt de la població escolar d'una determinada franja d'edat, el sistema quantitatiu de nota i examen, i la polarització entre èxit o fracàs, actua generalment com un factor desmotivador per a l'estudi i, fins i tot, pot arribar a inhibir la implicació activa en el món escolar de determinats alumnes. Enfrontar-se de manera continuada amb el fracàs acadèmic, amb el repetit i nu llistat d'insuficients, amb la reprovació verbal, a voltes pública, altres implícita, per part d'alguns professors i pares, acaba obligant molts alumnes a relativitzar els resultats acadèmics per tal de fer suportable la pressió que comporta la repetida sensació de fracàs personal.

Així, doncs, una avaluació de caire qualificador i no formatiu constitueix, per a un important sector de l'alumnat, un clar element desmotivador per a l'aprenentatge i, a voltes, té com a conseqüència un creixent *passotisme* de l'alumne/a per realitzar esforços complementaris i sortir-se'n. Com trencar aquest cercle viciós? No oblidem que el grup d'alumnes amb fracàs escolar acumulat, amb necessitats educatives especials, amb problemes de desmotivació per a l'estudi, etc., se li sumen els alumnes de procedència immigratòria i d'incorporació tardana. Aquests alumnes solen presentar problemes en el domini del llenguatge, un habitual retard escolar i manca d'hàbits escolars, un entorn social i familiar empobrit i poc recolzador de l'esforç per a l'estudi, etc., i el conjunt d'aquestes característiques solen convertir-los en candidats ideals per sumar-se al grup dels *insuficients*.

Ja veiem que l'avaluació pot anar en contra de la motivació per a l'aprenentatge per a amplis sectors de l'alumnat. Però en una etapa educativa que vol ser comprensiva s'ha d'intentar invertir aquesta tendència. L'avaluació a l'ESO hauria d'esdevenir eina didàctica de motivació de l'alumnat. S'hauran de capgirar els plantejaments de l'avaluació sancionadora i quantitativa, i potenciar els elements que la converteixen en un instrument d'ajuda i d'autoconeixement de l'estudiant, és a dir, els instruments qualitatius, el seguiment personalitzat, l'incentiu i el premi per sobre la sanció i la nota. Tothom sap coses, sap fer coses i fer-les bé, per tant, tothom pot ser objecte d'estímul i de suport, de reconeixement personal. Un altre cop: l'avaluació formativa per davant de qualsevol altra modalitat. L'alumne/a, qualsevol alumne/a, ha de sentir-se acompanyat, recolzat, estimat i valorat en el centre, des que hi entra fins que en surt. Aquesta és la mena d'avaluació que necessita. I quan diem *recolzat* ens referim també, naturalment, a ajudes concretes en aquells aspectes del seu aprenentatge que més li costen, i quan mencionem *valorat* volem dir fer-li evidents els seus progressos i les seves vàlues personals. Això li és imprescindible per a prendre consciència que va endavant i que se'n sortirà. Aquest és el tipus d'avaluació que es posaria al servei de la motivació.

Com fomentar aquest tipus d'avaluació *motivadora*? Fent entrar com a activitats d'avaluació els debats de classe, la discussió dels temes d'estudi i dels comportaments dels alumnes. Creant un clima de confiança per parlar, per opinar, per poder equivocar-se sense por a la sanció o a la nota negativa. Qualsevol aportació i qualsevol nivell de participació activa ha d'avaluar-se positivament fent abstracció del grau d'exactitud de l'opinió expressada (una altra cosa és l'avaluació del contingut que ha de comptar amb altres espais per valorar-se). Aquesta avaluació positiva per implicar-se, per obrir-se a la participació, ha de fer-se explícita a l'alumne/a i al grup-classe i s'ha de fer en el mateix moment que es produeix l'acció positiva a

valorar. L'estudiant ha de captar clarament que l'avaluació del seu procés d'aprenentatge es farà sota criteris globals en què hi pesaran molt, i sincerament, les avaluacions positives rebudes per la seva implicació positiva. En l'avaluació final s'han de tenir en compte els nivells de l'alumne/a en relació amb la seva demostració explícita d'interès per aprendre, la voluntat de fer coses, de complir amb les activitats proposades, de participar a classe formulant preguntes, de qüestionar enunciats, la seva pròpia autoavaluació, els altres processos endegats de coavaluació o triangulació avaluativa, els treballs pràctics desenvolupats en equip, etc.

No ens podem permetre tenir alumnes “aparcats” a classe. Tots som conscients de la dificultat que suposa atendre la diversitat a l'aula. Però precisament per això no ens serveixen els vells mètodes. La realitat ha canviat i imposa canvis d'estratègies i de metodologies. I l'avaluació no en pot ser una excepció. L'avaluació clàssica dels antics ensenyaments secundaris ha de ser substituïda, almenys a l'ESO, per una avaluació que motivi l'alumne/a, que no el sancioni contínuament, i que sigui sensible i recolzadora dels esforços acadèmics, actitudinals i personals.

Però aquest tipus d'avaluació l'hem de fer creïble a l'alumne/a. L'estudiant ha de captar clarament que allà on es juga l'aprobat d'un crèdit, una àrea o una etapa no és forçosament en l'examen o la prova específica, sinó en el dia a dia d'aula, en la interacció educativa de l'activitat diària, on les seves opinions, interessos, implicacions, dubtes, mancances i vàlues en seran valorats, escoltats, atesos i avaluats. I hem de ser capaços d'explicar-li això ben clarament perquè s'adoni que una avaluació positiva premia un esforç continuat, no un coneixement examinat puntualment. I, finalment, ha de prendre consciència que motivar-se mitjançant la pròpia autoavaluació, la coavaluació dels companys i l'avaluació del professor/a vol dir sentir-se acceptat com a persona, saber-se escoltat en les seves aportacions i trobar-se reconegut en els seus esforços i guanys culturals.

6. A manera de conclusió: què podem fer?

L'avaluació és un tema que preocupa els centres. Hi ha motivació per tractar-lo i discutir-lo, però sovint tenim la sensació que, per ser tan sensible, no sabem com abordar-lo ni per on començar a fer-ho. Tractar de l'avaluació és interrogar-se pel seu sentit. És preguntar-se perquè avaluar. I si tenim com a referència els nostres alumnes, la primera cosa que sempre contestem és: per constatar el nivell de continguts, el nivell d'aprenentatge assolit, el domini de la matèria. Per això són freqüents les preocupacions del tipus: baixen els nivells a l'ESO? Però cal preguntar-se, de quins nivells parlem? Considerem totes les matèries de la mateixa importància? De quin tipus de continguts estem parlant quan diem *nivells*? L'avaluació de l'aprenentatge de l'alumne/a només s'ha de preocupar dels aprenentatges conceptuals de la matèria? I la formació com a persona, el desenvolupament global de la personalitat? És més, l'avaluació, tal com es planteja en la majoria dels nostres centres, serveix per a veure si l'alumne/a se supera a si mateix o bé, més aviat, si supera els altres?

Hem de decidir què hem de valorar més en una educació comprensiva i després plantejar quina mena d'avaluació volem aplicar. ¿Ens creiem la Reforma amb independència de certes

actuacions administratives i determinades pressions de grups corporativistes? Si és així, hem d'aprendre a conviure amb un cert nivell de pressió burocràtica i administrativa, que contínuament absorbeix les energies renovadores del nostre centre, i hem d'aprendre també a treballar des de les nostres opcions respectant i tolerant les opinions oposades, tot i que siguin nombroses i ens les trobem molt a prop. S'ha de saber aprofitar el poder curricular real que centres i professors ostenten per elaborar un PCC singular, per transformar les pràctiques del centre i per avaluar permanentment la tasca pedagògica. En definitiva, cal defensar els principals principis de la Reforma i de l'ESO aportant els nostres esforços en positiu per a resoldre els reptes que planteja la seva implantació. Amb humilitat però amb decisió.

A manera de síntesi tot el que hem tractat en aquesta ponència presentem el resum següent:

Què succeeix en els centres?	Què podem fer?
- L'avaluació preocupa. Es detecta insatisfacció per com es planteja i pels resultats obtinguts.	- Abordar la discussió dels principis i fonaments que justifiquen les nostres pràctiques d'avaluació en el si dels equips docents.
- Encara són molts els centres de secundària que no disposen d'un PCC propi.	- Elaborar un PCC singular i que s'entengui com a instrument d'anàlisi permanent de la pràctica pedagògica del centre. Dins el PCC s'han d'establir els principis rectors de l'avaluació.
- Ha millorat els traspàs d'informació de primària a secundària però encara no serveix per a modificar la majoria d'avaluacions inicials a secundària.	- Cal aconseguir que el tutor/a recopili tota la informació procedent del centre de primària perquè l'ajudi a donar una resposta global i formativa a l'alumne/a, que sigui continuadora dels processos anteriors. La resta del professorat també ha d'incorporar la informació que sigui rellevant per al desenvolupament del seu crèdit, de manera que formi part d'una avaluació inicial que serveixi per a fer un replantejament del procés didàctic a seguir.
- La Reforma és atacada en la seva etapa més sensible i decisiva: l'ESO. Es critiquen les conseqüències de la comprensivitat i la possible baixada de nivells acadèmics.	- L'aposta per la Reforma és un avenç social. L'ESO s'haurà d'avaluar quan s'hagi aplicat efectivament arreu i quan porti un temps prudencial. La comprensivitat planteja nous reptes, entre ells una nova concepció de l'avaluació on el pes es trasllada d'una avaluació final seleccionadora a una de contínua i formativa.
- Continua la preeminència dels mètodes quantitatius en l'avaluació: exàmens i proves, qualificacions, percentatges, etc.	- La multivarietat metòdica és condició indispensable per aconseguir una avaluació més justa. Cal valorar de forma contínua tot el procés d'ensenyament-aprenentatge amb l'ajut de mètodes qualitatius d'avaluació.

- Els criteris d'avaluació, promoció i acreditació d'etapa dels nostres centres solen actuar d'excusa tècnica per justificar decisions que classifiquen i seleccionen a l'alumnat.

- L'acreditació a l'ESO és un problema que remou les consciències del professorat pel pes social que té la decisió d'atorgar o no el graduat.

- L'organització vertical dels centres de secundària (principalment els departaments i seminaris didàctics) encara és preeminent.

- Les juntes d'avaluació es constitueixen trimestralment per decidir principalment qui aprova i qui no, qui passa i qui no, i gairebé no s'analitza el que ha succeït en el procés educatiu i didàctic.

- L'estudiant, com a molt, és informat de les proves i les exigències que haurà de aprovar un crèdit, una

- Els pares solen rebre la informació de l'avaluació dels seus fills de forma trimestral mitjançant informes dels resultats acadèmics.

- La manca d'un PCC coherent comporta l'elaboració d'uns criteris rígids i contradictoris. Cal elaborar uns criteris que respectin el caràcter individual, formatiu, continu i integrador de l'avaluació a l'ESO.

- El professorat d'ESO no hauria de decidir de manera taxativa sobre si un alumne/a pot continuar l'oferta educativa o pràcticament quedar-ne fora. S'ha de reformar l'actual concepció del graduat d'ESO i obrir-lo a diverses possibilitats de sortida.

- Cal compensar l'actual pes de l'organització vertical amb la promoció del poder decisor de l'organització horitzontal (tutors, equips de nivell, cicle, etc.). Cal tenir en compte l'alumne/a globalment i no àrea per àrea.

- El tutor/a ha de liderar les reunions d'avaluació tenint com a criteris la globalització de les àrees i els factors que incideixen en l'aprenentatge de l'alumne/a, revisant i suggerint intervencions formatives i fent propostes de valoració de l'estudiant; haurà de tenir en compte tots aquests elements i no només atendre les qualificacions de matèria. Les reunions d'avaluació han de ser continuades per assegurar una veritable avaluació contínua del procés i formativa per a l'alumne/a

- L'alumne/a té dret no només a la informació dels requisits per aprovar sinó superar si vol dels criteris i principis de l'avaluació a nivell àrea, etc. de centre, àrea i crèdit. Té dret a conèixer quins són els objectius que haurà d'assolir i com ho haurà de fer. Considerem que, a més, l'estudiant ha de ser escoltat a l'hora de tornar-se a plantejar els elements de la programació didàctica, i no només en funció de les seves característiques d'aprenentatge sinó per tenir en compte els seus interessos i les seves opinions

- A més a més d'informar-los d'una manera més qualitativa i individualitzada del procés educatiu dels seus fills, i no només dels seus resultats de les àrees, caldria implicar

els pares en els propis processos de valoració del seu fill, amb un intercanvi actiu i constant d'informació i d'intervencions de suport a tres bandes (professor-alumne/a-pares).

- L'avaluació representa, per a una majoria dels nostres alumnes, un element que reforça la desmotivació per a l'aprenentatge i per a l'adaptació activa a l'ambient escolar.

- Cal disminuir el pes de l'avaluació sancionadora i competitiva i convertir en decisòria l'avaluació formativa i contínua. I fer-ho evident a l'estudiant premiant-li tot esforç, tota implicació, tota aportació, amb traducció qualificadora. Cal que vegi que el pes de l'avaluació no estarà solament en els resultats acadèmics sinó en el dia a dia escolar, en el seu interès i esforç personals.

- L'avaluació continua sent una responsabilitat que recau quasi en exclusiva en el professorat.

- Hem de saber compartir la responsabilitat de l'avaluació amb els altres membres de la comunitat educativa (cadascú en el nivell que li correspongui) per garantir el sentit educatiu global de l'avaluació. La finalitat de l'avaluació ha de ser ajudar l'alumne/a a progressar al llarg del seu procés d'aprenentatge, i a això tothom hi pot contribuir

Referències bibliogràfiques

- COLL, C. *Radiografía de la ESO. Mesa redonda*. Cuadernos de Pedagogía, núm. 260, juliol-agost 1997, p. 32-45.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *Evaluación y cambio educativo*. Madrid, Ed. Morata, 1986.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *La transición a la educación secundaria*. Madrid, Ed. Morata, 1996.
- ROCA, E. *Com desenvolupar el disseny curricular bàsic*. Barcelona, Ed. CEAC, 1995.
- ROCA, E. *El desarrollo curricular en secundaria*. Barcelona, Ed. CEAC, 1997.
- SALINAS, D. *La evaluación no es un callejón sin salida*. Cuadernos de Pedagogía, núm. 259, juny 1997, p. 44-48.

Síntesi del debat, elaborada pel senyor Josep Galceran

Després de les exposicions de les ponències, es va obrir un primer torn de paraules amb les intervencions que es descriuen seguidament.

Un membre de les organitzacions sindicals va demanar que, atès el gran interès de les ponències presentades, aquestes s'haurien de donar a conèixer a tot el professorat que no assisteix a la jornada a fi d'implicar-lo en l'esperit de les mateixes. Va constatar que hi ha un moviment, que no es pot dir de contrareforma sinó més aviat d'arreforma, que no s'oposa al sistema però que té problemes per entrar en aquest tipus d'avaluació. A més, va proposar que

l'Administració destini recursos per a la formació del professorat i dels òrgans directius dels centres en els aspectes organitzatius i per a l'augment de les hores de tutoria.

Un representant de l'Administració educativa va mostrar el seu acord amb l'exposició del Sr. Roca perquè considerava que en l'avaluació final de l'ESO hi ha una part negativa, pels diferents criteris que se segueixen en cada centre, i una part positiva, pel que suposa de creació del currículum per part del centre. Encara que l'avaluació final suposi un mur en acabar l'etapa, és necessària. Si no es fes es podria desvirtuar el sentit de l'escola.

La preocupació sorgia del fet que l'avaluació s'utilitzi com a mesura d'autoritat i que el títol siguin motiu de diversificació i de jerarquització de l'alumnat.

En relació amb la idea que el nucli de l'ensenyament ha de ser comptar, llegir i escriure, es va constatar que el sistema produeix una paradoxa ja que en la vida quotidiana fem servir més el llenguatge oral que l'escrit. Així, doncs, caldria utilitzar més el llenguatge oral als exàmens.

Un altre representant de l'Administració educativa es queixava de la culpabilització que recau sempre sobre l'etapa de primària en relació amb els possibles fracassos de la secundària. Atès que el procés de canvi està produint angoixes, desitjava que per evitar-les s'explicitessin les possibles sortides positives.

Des de l'Administració local es va mostrar preocupació perquè amb tants currículums nous i tants temes que s'han de treballar a l'escola es pugui arribar a difuminar l'aspecte de la mateixa i la feina a fer. Quant al llenguatge oral, es preguntava com es podria avaluar, perquè l'alumnat no parla a l'escola, només ho fa el professor, i hi ha un excés d'avaluacions escrites.

Acabat aquest primer torn d'intervencions, la moderadora cedí la paraula als ponents.

El senyor Roca va explicar que hi ha moltes ofertes formatives per al professorat que incideixen en la formació dins del propi centre i fomenten el treball col·legiat. És una formació més lenta però més arrelada.

Va considerar que en aquell moment hi havia confiança en la reforma i que el paper dels càrrecs directius i el lideratge del centre eren bàsics, tot i que per reformar no hauria de tenir tanta força l'organització vertical com l'organització horitzontal i les propostes pedagògiques.

El senyor Roca va opinar també que el tema de la titulació és complicat i delicat, per tant, no proposava títols diferents sinó oportunitats diferents per tal que el mur final no sigui massa elevat. L'avaluació podria orientar cap a una sortida preprofessional o professional i acadèmica. L'anàlisi de la pràctica podria fer comprendre les dificultats i evitar que es transformessin en mesures segregadores.

La seva conclusió era que la reforma és irreversible.

El senyor Canals va opinar que dur a terme una bona avaluació des de la primària és un factor molt important, com també ser actius i intervenir en la detecció dels primers problemes dels alumnes. Va comentar també que en un estudi fet per la Universitat de Girona es va observar que, si bé durant l'etapa dels 3 a 5 anys els aprenentatges instrumentals són baixos, encara tenen tendència a baixar més en el cicle mitjà. Per tant, s'haurà d'incidir en la formació de la lectura, concretament l'automatització i la comprensió. Per avaluar s'ha de veure, jutjar i actuar. Va considerar també que, si bé es carrega molt l'escola amb múltiples funcions i àrees curriculars noves, és del tot imprescindible la informació i el coneixement de les novetats. Finalment, va remarcar novament la necessitat d'una correcta formació en les habilitats de llegir, escriure i comptar.

En el segon torn de paraules, una persona de l'Administració educativa va expressar la seva preocupació per l'alumnat de secundària amb dèficits o trastorns ja detectats a primària i demanava el percentatge d'alumnes afectats, el temps que caldria dedicar-los i els professionals que haurien de fer aquesta tasca.

Des del sector del professorat es va mostrar preocupació per l'estadística de qualitat de la lectura a Catalunya i es va preguntar si altres autonomies tenien un nivell més alt perquè només estudien una llengua i, per tant, hi dediquen més hores.

D'altra banda, es demanava com es poden treballar més a fons les matemàtiques i el llenguatge amb la quantitat de matèries a tractar i les hores lectives que hi ha establertes.

Un representant de l'Administració educativa trobava desconcertant el contingut de les ponències d'aquesta taula d'acord amb el títol d'"Avaluació dels aprenentatges" i va exposar un senyal d'alarma en el sentit que l'avaluació dels aprenentatges no està resolta i que només es fan proves. Els resultats no expliquen el procés de l'alumne ni detecten els errors a la primària. No s'ha d'esquivar més el problema i cal buscar solucions.

Va comentar també que l'acreditació té un efecte social, però que l'avaluació ha de ser fruit del que hagi passat i no del futur, encara que hagi de ser orientadora de les sortides de l'alumne.

Altres representants del professorat van alertar del perill de fixar-se només amb la lectura, l'escriptura i el càlcul perquè, per damunt de totes les coses, l'alumne ha de saber pensar i expressar-se. Convé rectificar els posicionaments retrògrads.

També van opinar que la ponència del senyor Roca havia estat molt coherent i amb sentit comú i es van mostrar totalment d'acord amb una correcta organització vertical i horitzontal del centre, a més de la necessària coordinació entre primària i secundària i la unificació de criteris dintre la mateixa zona escolar a fi de fer projectes curriculars comuns. En aquest sentit, es valorava que calia donar temps al professorat de secundària per adaptar-se i fer seminaris preparatius per a l'avaluació. S'hauria d'intensificar la convivència del professorat antic amb l'alumnat i els professionals de l'ESO i potenciar els intercanvis i les relacions entre primària i secundària a fi de detectar determinades característiques i hàbits, no únicament el nivell

acadèmic, segons el centre de procedència perquè s'havien detectat disfuncions entre el professorat a l'hora d'unificar criteris i hàbits.

Per acabar, es va demanar que no es tractés d'antireformistes els que fan una lectura crítica de la reforma.

Una vegada tancat el segon torn d'intervencions, el senyor Canals va respondre que els trastorns de diferent nivell poden arribar fins a un 30% i que els tractaments depenen de cada cas. En aquest sentit, trobava a faltar comunicació amb les famílies i més control per part del mestres de primer i segon. Va tornar a remarcar que per a una bona avaluació s'ha de veure, jutjar i actuar, i que el fonament per saber pensar és un bon aprenentatge bàsic de lectura, escriptura i càlcul.

El senyor Roca va dir que per fer correctament l'avaluació s'ha de tenir en compte tot el que es fa a l'aula i va recomanar una avaluació orientadora a quart d'ESO.

Finalment, la senyor Arnau, moderadora de la taula, va agrair als ponents la seva col·laboració i als assistents les seves intervencions, i va desitjar que la Jornada de reflexió fos totalment profitosa pel bé del sistema educatiu.

El nombre d'assistents a la quarta taula va ser de noranta-vuit, nou dels quals van prendre part en el debat.

Acte de cloenda de la Jornada

Exhaurit el temps previst per a les taules rodones simultànies, els participants es reuniren novament en la sala principal convocats per a l'acte de cloenda.

El president del Consell Escolar de Catalunya, senyor Jaume Sarramona, en una breu introducció, va justificar el canvi d'orientació d'aquest acte final en relació amb edicions anteriors de la Jornada, atès que els organitzadors havien valorat que era difícil aportar als assistents unes síntesis prou riques i completes dels debats efectuats en les taules rodones per una manca evident de temps per preparar-les. Així, doncs, es va considerar més adient dedicar aquests moments de conclusió de la Jornada a escoltar l'opinió del Consell Escolar de Catalunya sobre el tema de reflexió plantejat, concretament, a presentar el document *Avaluació i educació* que havia elaborat expressament per a l'ocasió una subcomissió específica del Consell creada amb aquest objectiu.

El senyor Antoni Arasanz, president de la Subcomissió d'Avaluació del Consell Escolar de Catalunya, va donar a conèixer els elements principals del contingut del document esmentat ja que, per la seva extensió i complexitat, no corresponia fer-ne una exposició completa.

El senyor Sarramona va tancar la Jornada amb unes paraules de comiat i d'agraïment, i amb l'anunci als assistents que tan aviat com fos possible podrien disposar de la publicació definitiva de les ponències i les síntesis dels debats efectuats en les taules rodones.

Seguidament, oferim el text íntegre del document *Avaluació i educació* del Consell Escolar de Catalunya i la transcripció de les paraules de comiat del president adreçades als assistents.

Presentació del document del Consell Escolar de Catalunya, a càrrec del senyor Antoni Arasanz, president de la Subcomissió d'Avaluació

La Comissió Permanent del Consell Escolar de Catalunya va acordar al mes de març la creació de la Subcomissió de l'Avaluació, amb l'objectiu d'encarregar-li l'elaboració del document que havia de constituir l'aportació del Consell Escolar de Catalunya a la Jornada de reflexió que, amb el tema *Avaluació i educació*, s'havia de celebrar a Vic el 17 d'octubre de 1998. El Ple del Consell Escolar de Catalunya, en la sessió del 14 de juliol, va aprovar el document 5/1998: *Avaluació i educació*.

1. Necessitat de l'avaluació

El sistema educatiu desenvolupa un tipus d'activitat social que demana d'una manera especial la participació, perquè l'actuació educativa s'exerceix tant en nom dels interessos generals de la comunitat com per delegació expressa dels principals responsables de l'educació dels infants i dels joves, és a dir, pares, mares i tutors. L'educació no es presenta, doncs, com una simple activitat tècnica que correspondria exclusivament als professionals de la mateixa, sinó

que incideix sobre els valors socials, sobre el conjunt de la cultura i sobre la personalitat individual de cada ciutadà.

Tanmateix, la participació es pot entendre com una forma de descentralització en què es delega poder de gestió a organismes intermedis molt més propers a la realitat educativa. I, seguint en aquesta línia, es pot vincular també amb la qualitat de l'educació en la mesura que suposa un control de processos i resultats.

Una societat democràtica es caracteritza perquè ningú està exempt de donar explicacions de les seves accions, sempre i quan aquestes tinguin conseqüències socials. La democràcia està vinculada al principi de control social que afecta tots i cadascun dels seus membres, i que és garantia tant de la qualitat de la pròpia actuació com de la seva legalitat.

L'*Informe per a la UNESCO* de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI, comunament conegut com a *Informe Delors*, fa una anàlisi de la situació actual de l'educació al món i presenta propostes per a la seva millora en la pròxima entrada de segle. Així s'expressa la comissió: "L'avaluació de l'educació ha de ser entesa en sentit ampli. No es refereix únicament a l'oferta educativa i els mètodes d'ensenyament, sinó també als finançaments, a la gestió, a l'orientació general i a l'assoliment d'objectius a llarg termini. Engloba les nocions de dret a l'educació, d'equitat, d'eficiència, de qualitat, d'assignació global de recursos, i depèn en gran mesura de les autoritats públiques".

En el nostre context, hi ha una preocupació creixent per fer realitat una avaluació que serveixi per a la millora de la qualitat de l'ensenyament, d'acord amb l'article 62 de la LOGSE, el qual preveu una avaluació del sistema educatiu orientada a la seva adequació permanent a les demandes socials i a les necessitats educatives, i que s'ha d'aplicar sobre l'alumnat, el professorat, els centres, els processos educatius i l'Administració mateixa. Es tracta d'una tasca metodològicament complexa, però la principal dificultat resideix en aconseguir que tots els implicats acceptin la necessitat de l'avaluació.

A més de la dimensió tècnica de l'avaluació, que només podran dur a terme professionals qualificats, n'hi ha d'altres que demanen la participació dels receptors directes i indirectes de l'educació escolar. Així doncs, l'alumnat té un paper en el control immediat de la prestació del servei, com a receptor que n'és, mentre que els pares i les mares i els altres integrants de la comunitat tenen coses a dir respecte als objectius i els resultats. Tal com passa en altres àmbits d'acció social, els qui fixen les finalitats generals de l'educació escolar han de poder verificar en quina mesura s'aconsegueixen.

La qualitat de l'educació és un concepte global que abraça tot el sistema, tota la institució on el sistema es materialitza i, consegüentment, totes les persones que formen part de la institució.

2. La cultura de l'avaluació

Vista la necessitat i la poca tradició de la pràctica avaluativa, es planteja que, per incorporar-la al sistema educatiu i garantir-ne l'eficàcia, cal impulsar l'existència d'una cultura de l'avaluació.

Aquesta parteix de la comprensió del sentit de l'avaluació: la finalitat última és la millora de la situació avaluada, de l'activitat que es porta a terme, per aconseguir unes fites i unes orientacions de millora que hauran de ser assumides pels participants en l'avaluació.

Dues altres dimensions afavoreixen aquesta cultura. D'una banda, la consciència, per part dels responsables de l'educació, de la necessitat de reflexionar sobre la pròpia pràctica, és a dir, l'actitud permanent d'autoavaluació. La complexitat de la societat i de l'educació exigeix una revisió continuada de la intervenció educativa. D'altra banda, el convenciment que cal analitzar l'acció educativa amb els més directament implicats en el procés. Es tracta de la dimensió participativa en l'avaluació, que donarà lloc a la implicació col·lectiva en la realització de les propostes de millora.

Potenciar el coneixement d'aquests fets i desvetllar les actituds esmentades condueix a incorporar la necessària cultura de l'avaluació.

3. La participació de la comunitat educativa en l'avaluació dels diversos àmbits del sistema educatiu

La participació en el sistema educatiu, reconeguda per la Constitució en l'article 27.7, forma part del nostre ordenament jurídic: la Llei Orgànica del Dret a l'Educació (1985) fou en part esmenada per la Llei Orgànica de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels Centres Docents (1995), i també d'acord amb la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (1990). Com a conseqüència de la segona, s'ha instaurat un programa d'avaluació dels centres educatius que inclou una doble avaluació interna i externa, en què els consells escolars hi són implicats com a òrgans que són de govern i de participació en el centre.

L'avaluació hauria de ser consubstancial a tots els serveis públics i, en el cas del nostre sistema educatiu, comprendre tant el sector públic com el privat concertat. Des d'aquest punt de vista, l'avaluació ha d'esdevenir un instrument, a l'abast del conjunt de la comunitat educativa, per aprofundir en la cultura de la participació democràtica de la ciutadania en la gestió i la millora de l'educació. Tanmateix, s'alerta d'alguns perills, com ara que es plantegi l'avaluació com una feina burocràtica més a afegir als continuats requeriments administratius que els centres es veuen obligats a atendre o que l'Administració educativa no prengui en consideració l'autonomia dels centres.

L'autonomia dels centres, conjuntament amb la participació efectiva dels sectors implicats, és el contrapunt necessari per garantir el servei a la comunitat, però això no exclou la conveniència d'una avaluació institucional que aportï dades sobre el funcionament dels centres.

L'avaluació, per tant, no es pot abordar separada d'una descentralització i d'una participació efectives. En aquest sentit, l'aportació del Consell Escolar de Catalunya vol exposar el paper que els diversos sectors de la comunitat educativa han de desenvolupar en l'avaluació:

3.1. L'alumnat ha de participar, en la mesura que escaigui, en el procés d'avaluació del funcionament del centre docent perquè ajudi a millorar-lo. A més, les associacions d'alumnes i les federacions que les agrupen han de disposar de canals de participació en l'avaluació del sistema educatiu.

És funció del centre, és a dir, de l'equip docent i especialment dels tutors i tutores, crear les estructures adients perquè la participació de l'alumnat sigui positiva i esdevingui una activitat formativa i un aprenentatge. Els àmbits on es desenvolupa aquest aprenentatge són les tutories, les juntes d'avaluació, els consells de delegats, les associacions d'alumnes i mitjançant els representants en els consells escolars de centre. El paper que l'alumnat ha de dur a terme en cadascun d'aquests àmbits és divers, i la implicació diferent en cada cas, però l'objectiu últim és fomentar i ensenyar la seva participació en la presa de decisions.

3.2. El professorat, tant dels centres públics com dels centres privats concertats, ha de poder anar bastint una cultura autoavaluativa. Això serà possible si l'avaluació esdevé una eina eficaç per resoldre els problemes que el procés d'ensenyament-aprenentatge genera. I també si es compleixen les expectatives existents entre una part del professorat que veu en l'avaluació un instrument que li ha de permetre fonamentar millor els projectes educatius i establir-ne les necessitats, tant materials com de plantilla, de formació i d'assessorament.

És competència del Claustre participar en l'avaluació del centre, tal com es recull en l'apartat g) de l'article 15 de la LOPAGCD: "analitzar i valorar els resultats de l'avaluació que del centre realitzi l'Administració educativa o qualsevol informe referent a la marxa del mateix". Per tant, l'avaluació s'ha de fer comptant amb la participació col·lectiva i democràtica del professorat perquè realment els seus resultats serveixin per millorar la pràctica docent.

El procés d'avaluació dels centres requereix la comunicació entre les organitzacions sindicals del professorat i l'Administració per tal de facilitar els intercanvis de reflexions, l'anàlisi conjunta de problemàtiques, el disseny d'alternatives i, d'aquesta manera, incidir en l'avaluació del conjunt del sistema educatiu.

3.3. Es considera que l'avaluació general del sistema educatiu hauria de proporcionar als pares i mares d'alumnes informació continuada i sistemàtica d'aspectes com la implantació real dels projectes educatius. Les APA i les federacions han de tenir una participació activa en el procés d'avaluació amb la finalitat de contribuir a la millora del sistema educatiu, des d'un sentit de responsabilitat basat en el diàleg. Cal tenir en compte la gestió i el funcionament dels centres, la qualitat de la docència i els rendiments, l'adequada aplicació quantitativa i qualitativa dels recursos i la comparació de les dades corresponents a les dues xarxes de centres sostinguts amb fons públics.

El sector de pares i mares d'alumnes hauria d'intervenir, mitjançant les entitats que el representen, en el procés d'elaboració, de realització i de valoració dels plans d'avaluació del sistema educatiu que els organismes responsables realitzen.

Quant a l'avaluació interna i externa dels centres, la participació activa de les APA i dels representants dels pares i les mares en el consell escolar de centre, amb les seves col·laboracions i suggeriments, és fonamental en l'elaboració, la realització i la valoració del pla d'avaluació de centre.

3.4. El personal d'administració i serveis, com a membre de la comunitat educativa, també ha de participar activament en l'avaluació dels centres docents, tant en la interna com en l'externa, com també en la del sistema educatiu. Cal tenir present que una de les primeres impressions que es poden percebre externament del centre la proporciona aquest col·lectiu i que amb el nou sistema educatiu s'han afegit al PAS noves tasques de relació i d'informació amb altres estaments.

3.5. Es destaca que les organitzacions sindicals han de tenir un paper rellevant en l'avaluació del sistema educatiu, tant en la definició dels grans objectius com en la concreció dels continguts bàsics de l'escolaritat obligatòria i dels que preparen directament o indirectament per al món del treball. A més a més, l'avaluació del sistema educatiu hauria d'incloure aspectes com les polítiques de compensació de les desigualtats en educació, de superació del fracàs escolar i d'inserció social i laboral de les persones.

3.6. Les organitzacions de titulars dels centres privats concertats, com a partícips de la xarxa educativa de Catalunya, creuen que també és molt necessària la seva participació en l'avaluació del sistema i dels centres que d'ells depenen. Aquesta participació es concreta en la col·laboració amb l'Administració educativa en el procés d'avaluació externa dels centres i rebent assessorament i instruments per a dur a terme l'avaluació interna.

3.7. L'Administració local vol assumir un paper d'especial significació en l'avaluació de l'ensenyament perquè, tot i que la legislació vigent estableix la gestió directa dels centres educatius com una activitat pròpia de l'Administració autonòmica, aquesta gestió es complementa amb la col·laboració de les corporacions locals. Tanmateix, els ens locals són l'administració més propera als ciutadans i, per tant, els primers que reben les conseqüències positives o negatives del funcionament dels centres educatius, com a serveis públics que són, i de l'Administració educativa en general.

L'Administració local ha desenvolupat i desenvolupa una funció fonamental en l'ensenyament pel fet de coordinar múltiples activitats i interessos diversos de la comunitat educativa, i de la ciutadania en general, conjuntament amb altres administracions públiques implicades en l'obtenció dels millors resultats de l'educació. Per aquest motiu, valora molt la seva participació, directa o complementària, en l'avaluació del sistema educatiu a través dels consells escolars de centre, municipals, territorials i de Catalunya. En especial, aquesta participació es concreta en la planificació dels diversos ensenyaments, en la preinscripció i matriculació dels alumnes, en l'educació infantil, en la gestió dels serveis de transports i menjadors escolars, en el seguiment dels plans d'inversions d'obres dels centres, en la implantació i el funcionament dels programes de garantia social, etc.

Així, doncs, l'Administració local vol participar en l'avaluació general del sistema educatiu, en l'avaluació externa i interna dels centres docents i en l'avaluació dels resultats d'aprenentatge pel que comporta de millora en la formació dels futurs ciutadans i ciutadanes.

3.8. L'Administració educativa atribueix una especial importància a l'avaluació general del sistema educatiu, que, d'acord amb la LOGSE, es fonamenta en l'anàlisi dels diferents elements que contribueixen a la consecució dels objectius prèviament establerts. Per aquest motiu, l'avaluació s'ha d'estendre a tots els nivells i ha d'arribar a tots els sectors que hi participen.

Amb la finalitat d'efectuar l'anàlisi global dels àmbits que conformen el sistema educatiu no universitari de Catalunya, el Departament d'Ensenyament es va dotar del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu com a òrgan de consulta i assessorament. Aquest Consell ha d'elaborar dictàmens, estudis i propostes, particularment amb relació a l'assoliment dels objectius fixats en la legislació vigent en matèria d'educació i a la millora de la qualitat de l'ensenyament, sense cap incidència directa sobre l'avaluació individual dels alumnes i del personal docent i no docent.

Correspon a l'Administració educativa, segons la LOPAGCD, elaborar i posar en marxa plans d'avaluació que siguin aplicats periòdicament als centres docents sostinguts amb fons públics. Aquests plans s'han de dur a terme principalment mitjançant la Inspecció educativa, la qual té encomanada, entre d'altres, les funcions de participar en l'avaluació del sistema educatiu i col·laborar en la millora de la pràctica docent i del funcionament dels centres i en els processos de renovació educativa.

L'avaluació dels centres docents a Catalunya s'estén, consegüentment, tant a l'àmbit de l'ensenyament-aprenentatge com a l'organitzatiu, ha de tenir en compte els contextos socioeconòmics i els recursos de què es disposa i s'ha d'efectuar sobre els processos i els resultats obtinguts.

L'avaluació dels centres docents inclou tant l'avaluació interna com l'externa. Ambdues estan orientades a analitzar l'organització i el funcionament dels centres per tal de proporcionar-los elements de reflexió sobre la pròpia pràctica educativa que els permetin prendre decisions de millora. Igualment, l'avaluació dels centres ha de permetre a l'Administració educativa disposar d'informació sobre els processos i els resultats de l'acció educativa i sobre l'assoliment dels objectius educatius per part dels alumnes, a fi de prendre les decisions de millora que corresponguin.

Els dos vessants de l'avaluació —la interna i l'externa— estaran coordinats a efectes d'àmbits i indicadors per tal de permetre als centres d'obtenir una informació contrastada, potenciar els aspectes positius de la seva pràctica docent i millorar les qüestions detectades que així ho aconsellin.

L'Administració informará la comunitat educativa de les conclusions generals que s'obtinguin com a resultat dels plans d'avaluació i farà públics els criteris i procediments emprats. Amb

relació a l'avaluació dels centres docents, el consell escolar de cada centre rebrà la informació relativa a les conclusions de la seva avaluació.

4. Consideracions finals

4.1. Ens comprometem que l'avaluació dels diversos àmbits del sistema educatiu sigui motiu de reflexió continuada al Consell Escolar de Catalunya, ja que és l'organisme general que permet la participació efectiva de tots els sectors implicats en l'educació del país. En aquesta mateixa línia de reflexió pensem que els consells escolars territorials i els consells escolars municipals haurien de tenir coneixement de l'avaluació d'aquells aspectes del sistema educatiu que els pertocuin en el seu àmbit. El coneixement dels resultats avaluatius ajudarà a la seva activitat de millora del sistema educatiu.

4.2. El Consell Escolar de Catalunya aportarà elements d'anàlisi i de reflexió respecte a la realitat educativa, els seus problemes bàsics i les seves necessitats per tal de suggerir les prioritats avaluatives a abordar per part del Consell Superior d'Avaluació. Així mateix, el coneixement dels resultats de les actuacions avaluatives efectuades pel Consell Superior d'Avaluació contribuirà a les pròpies anàlisis de la informació avaluativa recollida per tal de col·laborar en la seva substantivació i difusió entre la comunitat educativa.

4.3. Amb referència a l'avaluació interna i externa dels centres, s'ha de valorar l'esforç de reflexió que duu a terme la comunitat escolar, en especial el professorat, sobre les metodologies i les estratègies pedagògiques emprades. Cal reconèixer aquest treball i considerar l'avaluació que ara es demana com un aprofundiment d'allò que alguns centres educatius ja estaven fent.

4.4. L'avaluació del sistema educatiu inclou també la mateixa Administració, que és la màxima responsable de l'educació del país i que té competència directa en determinats àmbits i serveis que també han de ser objecte d'avaluació: la selecció i els plans de formació del professorat, el currículum, els serveis i programes (CRP, EAP, PIE, Programa de Llengües estrangeres, PMAV, Programa de compensatòria...), l'estructura del sistema (programació, planificació i organització) i el seu finançament, la Inspecció i la gestió del pressupost i de les prioritats com a titular de l'escola pública.

Paraules de comiat del senyor Jaume Sarramona, president del Consell Escolar de Catalunya

Després de sentir l'opinió del Consell Escolar de Catalunya, al marge de les ponències que s'han presentat en aquesta Jornada i de les seves intervencions en les diferents taules rodones, ara cal donar compliment a l'encàrrec que públicament, davant de tots vostès, ens ha fet el conseller d'Ensenyament: elaborar un informe sobre el tema de debat que s'ha plantejat avui aquí. Queda, doncs, la responsabilitat d'incorporar a la primera edició de les ponències que els hem lliurat totes les intervencions directes que tant els ponents com els participants han aportat a les taules rodones.

En l'acte d'inauguració ja he fet la meva exposició i ara no faré més que congratular-me que aquesta X Jornada del Consell Escolar de Catalunya hagi arribat a més de cinc-cents inscrits. El fet que vostès omplin aquesta sala i que en acompanyin avui és la millor manera de celebrar aquests deu anys de jornades del Consell.

Permetin-me, finalment, perquè és de justícia, i sense repetir l'agraïment a totes les persones que ja he esmentat en l'acte d'inauguració, afegir-hi alguns agraïments més. Al Sr. Jordi Moral, cap del Programa de Mitjans Audiovisuals del Departament d'Ensenyament, i als seus col·laboradors, el suport tècnic que ens han facilitat. Al personal de la biblioteca i del museu que ens han acollit, per la seva col·laboració. Al Sr. Ramon Ripoll, tècnic de Cultura, i a la Sra. Cesca Morera, de l'Ajuntament de Vic, i a les persones del Centre de Recursos Pedagògics de Vic, perquè han fet possible que aquesta Jornada s'hagi desenvolupat amb èxit.

I vostès em permetran que, com ja he fet en altres jornades, faci un esment especial de la Secretaria del Consell Escolar de Catalunya, tan ben comandada per la Sra. Teresa Pijuan, perquè són les persones que la integren les que hi han esmerçat no només hores i esforç sinó, sobretot, il·lusió perquè avui arribem al final de la Jornada amb la satisfacció que mostren tots vostès.

Només em resta encoratjar-los perquè ens tornem a trobar, una vegada més, en una nova edició i donar per tancada aquesta Jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya.

Moltes gràcies a tots.