

XIX Jornada de Reflexió del Consell Escolar de Catalunya
El centre educatiu: compromís i innovació

L'escola respira calma



Joan Teixidó Saballs
Universitat de Girona. Bitàcola-GROC

Manresa. 12 d'abril de 2008

GROC

GRUP DE RECERCA
EN ORGANITZACIÓ
DE CENTRES

XIX Jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya
El centre educatiu: compromís i innovació
Manresa, 12 d'abril de 2008

L'escola respira calma

Joan Teixidó Saballs

GROC. Universitat de Girona

Il·lustres autoritats, senyores i senyors, amics i amigues... Bon dia a tothom.

Abans que res, vull felicitar el Sr. President, al Consell Escolar de Catalunya en ple i a tot l'equip organitzador per la celebració d'aquesta XIX Jornada; un esdeveniment que compta amb tradició i amb un fort reclam, la qual cosa n'és un signe de vitalitat. També vull expressar que, finalment, estic molt satisfet de ser amb tots vosaltres, aquí, aquest matí.

I dic, "finalment", perquè he de confessar que el primer que vaig pensar quan vaig rebre la trucada convidant-m'hi va ser, ho dic amb tota franquesa, que no era la persona adequada. Partia de la premissa que en acte multitudinari com aquest, davant un públic heterogeni, allò més habitual i, també, més assenyat consisteix a adoptar un enfocament erudit (en el sentit clàssic del terme), a través del qual es planteja a una reflexió global sobre el fet educatiu, des de plantejaments històrics, filosòfics, sociològics, etc. I jo no responc a aquest perfil. Al capdavant, només em considero un pràctic, una persona que ha passat una part important de la vida a l'escola (com a mestre, professor, director, assessor, formador, investigador) i ara té el privilegi de veure-la amb una certa perspectiva, tot mantenint-hi una vinculació constant.

En vam parlar una mica més i em van fer saber que la Jornada pretenia posar l'èmfasi en el centre educatiu. Se'm proposava efectuar una anàlisi de l'actualitat des del punt de vista de les escoles i instituts, posar sobre la taula alguns punts de controvèrsia i, finalment, valorar la conveniència d'introduir-hi canvis i d'assenyalar tendències o idees per a la millora. Els reptes eren estimulants però, també, complexos i arriscats. És complex perquè cada escola és un món; perquè les generalitzacions sempre són imprecises i injustes. És arriscat perquè fer anàlisis de la realitat, de l'ara i aquí, desvetlla susceptibilitats, punts de vista i valoracions divergents. Al capdavant, la construcció de la realitat social és subjectiva; cadascú l'analitza i la interpreta des de posicionaments (valors, expectatives, interessos...) singulars.

A final, vaig acceptar. Per dues raons. En primer lloc, perquè el que se'm demana es correspon amb el treball que he dut a terme durant els darrers anys,

juntament amb els companys i companyes de GROC: analitzar la realitat educativa des de la perspectiva dels centres i formular propostes de millora. Ho hem fet sobre temàtiques concretes (l'acollida del professorat, la sisena hora, la millora de la convivència...) i ara es tracta d'adoptar una perspectiva més àmplia, panoràmica. En segon lloc, perquè ha suposat una oportunitat per repensar i per escriure (i, per tant, per elaborar amb major profunditat) algunes idees que, d'una manera esparsa i asistemàtica, havia expressat a actes públics i converses privades. He procurat fer-ho d'una manera assenyada, respectuosa i honesta, entenent que la contrastació idees i punts de vista condueix al progrés.

Un cop exposats alguns dels factors personals (l'home i les seves circumstàncies) que emmarquen la intervenció, cal entrar en matèria.

L'ESCOLA RESPIRA CALMA

El títol que he escollit és *L'escola respira calma*. Més enllà dels aspectes estètics o d'originalitat, ha estat el resultat d'una decisió difícil de prendre, meditada, que sembla oportú justificar. Algú podria considerar un agosament o una manca de delicadesa el fet que, en el marc d'una Jornada en la qual es reflexiona entorn de la conveniència d'introduir canvis profunds en el sistema educatiu, el ponent opti per un títol que pot entendre's com una crida a l'immobilisme o a romandre ancorats en el passat. Res més lluny de la meva intenció! Convé deixar-ho clar des d'un bell començament. No és això!. El canvi no es pot aturar; la vida i l'escola canvien a cada moment.

Per què, doncs, aquest títol? Perquè l'escola es troba immersa en una dialèctica permanent entre el desig (allò que pensa que estaria bé fer, que fóra socialment desitjable que fes, que se li demana que faci, que és políticament correcte assignar-li...) i la realitat (les possibilitats reals d'intervenir, els calendaris, els recursos, les persones, el grau d'esforç i entusiasme necessaris, etc.) Davant d'aquesta dualitat, l'escola fa moltes coses, potser massa!. A vegades, és la mateixa escola qui opta per incorporar determinats aspectes a l'activitat quotidiana; d'altres vegades, són els legisladors qui ho estableixen i, d'altres vegades, és la societat que reclama que "se n'encarreguin a l'escola". Això comporta un risc de saturació o, en paraules extretes del blog d'una parvulista, "dificulta posar atenció als detalls"

"L'escola hauria de ser aquest context especial que ens permetés parar atenció als detalls, però és molt difícil convertir-se en un oasi atemporal quan el ritme amb què es mou la nostra societat és tant i tan ràpid"

<http://xtec.cat/~mpedreir/textos/prensa/prensa.htm>

Però l'escola no pot canviar d'avui per demà, ni en un curs escolar... Canvia cada dia però canvia lentament, sense efectes espectaculars. Això és així per múltiples raons. En senyalem tres de bàsiques:

a) Perquè l'escola és un conglomerat de persones. I les persones (els alumnes i, també, els docents) aprenem i canviem lentament, a ritmes diferents.

b) Perquè l'escola no pot parar, ha de continuar funcionant dia rere dia: els docents han d'acollir els alumnes cada matí i han d'acomiar-los a la

tardada, han d'atendre els pares i les mares, han de procurar que els nens llegeixin una estona cada dia, han d'organitzar una excursió als Aiguamolls, han de celebrar el dia de l'arbre, han d'assistir a un curs de formació, s'han de preocupar per l'agressió a un company, han d'atendre un nen estranger que acaba d'arribar, han de fer reunions d'avaluació, han de revisar les llibretes... i, per tant, el marge de temps i esforç que els queda per invertir en el propi canvi és reduït.

c) Perquè el context organitzatiu en el qual s'ha de d'edificar el canvi és complex i dèbilment estructurat.

La necessitat d'avançar per adequar-se als reptes socials ningú no la qüestiona. L'escola existeix per afavorir l'aprenentatge i el desenvolupament dels nens i joves que acull i, per tant, els qui hi treballen (mestres, professors, directius, professionals de suport, orientació, etc.) s'han d'adaptar a les circumstàncies de cada moment. Això és inqüestionable. S'ha de dir sense embuts. I així m'ho han sentit dir els mestres i professors que assisteixen als seminaris de desenvolupament de competències per a l'afrontament de situacions d'hostilitat a l'aula. Pot ser que no agradi (i és ben comprensible!) però s'ha d'acceptar i procurar donar-hi la millor resposta.

També és cert (i també s'ha de reconèixer obertament) que hi ha un munt de factors que dificulten o, com a mínim, no contribueixen a fer una bona feina educativa: factors estructurals (els continus canvis legislatius, l'obligatorietat de l'educació fins els 16 anys per a alumnes que rebutgen el sistema, la burocratització de la carrera docent...), socials (pobresa, emigració, atur, manca de valoració social de l'esforç, crisi de valors tradicionals, violència, addiccions, etc.), familiars (desestructuració familiar, baixa comunicació pares-fills, actitud permissiva, etc.) Novament, s'ha d'acceptar i procurar donar-hi resposta.

Un cop admès que el canvi forma part de la vida escolar i que el camí és ple de dificultats, la discrepància apareix quan hom es planteja l'estratègia de millora: de quina manera s'ha de tirar endavant?, en quins terminis temporals? de quina manera s'han d'evidenciar els progressos? quina motivació empeny les persones a afrontar-lo? etc. En aquest punt, ens trobem davant d'una gran paradoxa.

D'una banda, vivim en la època on tot va de pressa, on es valora més l'acció que no pas la reflexió, on allò que importa són els resultats i no pas el camí per arribar-hi, on tot es mesura en indicadors, índex de rendibilitat, *shares*, evidències i terminis d'execució. A l'escola, per gust o per força, aquesta tendència també hi ha arribat. Si es poguessin comptabilitzar el munt de plans, projectes, iniciatives, concursos, intercanvis, convocatòries i altres singularitats en les quals es troben implicades les escoles catalanes, el resultat seria descomunal. Ara que estan de moda les estadístiques comparatives entre països, segur que en aquest aspectes ens n'emportaríem la palma. Cada una d'aquestes qüestions implica mobilitzar un munt de persones, hores de reunions, conflictes, viatges, despesa de temps i entusiasme... El resultat final és que l'escola acaba sobresaturada; amb la sensació que ha de fer moltes coses, que té poc temps per a fer-les i que, per moltes que en faci, mai no atrapa la feina. Aleshores opta per fer-les de pressa, d'una manera superficial, sense convenciment intern.

D'altra banda, els mestres, els professors, els directius i tots els qui ens dediquem a l'educació sabem que l'aprenentatge és una empresa de llarg recorregut: requereix una dedicació generosa, implica la construcció de relacions interpersonals profundes, cal temps per preparar la feina a fer, tranquil·litat per executar-la i, novament, una estona per repensar-la... Es tracta d'anar fent; sense pausa però sense presses.

Aquest és el plantejament de fons que m'ha portat a triar el títol de la conferència. De fet, l'he manllevat d'una cançó de Raimon, a través de la qual ret homenatge a Salvador Espriu poc després de la seva mort. Hi descriu l'ambient de calma d'un capvespre a la vora del mar. És aquesta.

La mar respira calma

Va morint-se la llum
en un plor de gavines.
L'últim sol de la tarda
besa els llavis de l'aigua.

Els colors ja cansats
desitjaven nit clara.
Per ponent s'atansaven
núvols a la muntanya.

Han callat lentament
les veus vives del vespre.
M'he sentit fet de vent,
de lleus hores mandroses.

Al mur blanc dibuixada
l'ombra de la llimera.
El llebeig despentina
el pentinat dels arbres.

Pels camins vells de l'aire
amples ales es perden.
On s'amaga la música
cel i terra s'abracen.

He palpat la mirada
que llegia la pàgina
del quadern del meu viure
que ara ha estat arrencada.

La mar respira calma.
La mar respira calma.

La mar respira calma.
La mar respira calma.

La mar respira calma.
La mar respira calma.

Estaria bé que l'escola fos com la mar de la cançó. L'escola hauria de respirar més calma i tranquil·litat de la que té en aquests moments. I això és possible. És cert que la societat canvia però també ho és que una part considerable de l'acceleració i la desorientació que es viu als centres prové del propi sistema educatiu. I aquí sí que es poden fer coses per millorar. Des del macrosistema s'ha de procurar no posar més pressió als centres; prou que en tenen!. Es tracta d'intentar apaivagar els efectes pertorbadors del canvi; de contribuir a afrontar-lo amb major serenor, amb major seguretat.

Aquesta serà la idea a l'entorn de la qual giraran els set nuclis de reflexió que s'enumeren a continuació.

- 1.- Convivència, la prioritat
- 2.- Funció social de l'escola: a la recerca de la identitat perduda
- 3.- El Sistema Educatiu: entre el macro i microsistema
 - 3.1. L'Administració Educativa, la mare dels ous
 - 3.2. El Centre Educatiu, unitat bàsica de canvi
 - 3.3. Direcció escolar: l'art de l'equilibri
- 4.- Formació inicial i permanent dels docents
- 5.- Recerca educativa i millora escolar

Haurien pogut ésser més però les limitacions temporals m'han portat a triar els que considero més significatius i, alhora, enllacen amb alguna de les qüestions que es plategen al document de treball de la Jornada.

Sóc conscient que el sol fet de plantejar que cal anar a poc a poc, que s'ha d'anar amb molta prudència a l'hora d'introduir canvis en el sistema, que s'han de preveure els efectes col·laterals per evitar-ne les repercussions perverses... suposa nedar a contracorrent. Tanmateix, ni que sigui com un contrapunt a la tònica general, m'ha semblat que pagava la pena dedicar-hi aquest text.

1.- Convivència: la prioritat

La violència, amb múltiples causes, manifestacions i graus, és un fet habitual per una part considerable dels nois i noies en edat escolar: als dibuixos animats, a les sèries de televisió, als vídeos del youtube, a la família, al carrer, amb el grup d'amics... i, també, a l'escola.

Darrerament, se'n parla molt. Sobretot, de les manifestacions més espectaculars: agressions amb diversos protagonistes, assetjaments, violència sexual, vandalisme... que, sortosament, són esporàdiques. Hi ha un altre tipus de violència (que sol anomenar-se de *baixa intensitat*) que, en un o altre grau (en funció de l'entorn i de l'edat del nois i noies), ha passat a formar part de la vida dels centres. Ens referim a les baralles, els insults, les provocacions, les desqualificacions, els robatoris, el vandalisme, l'ús de substàncies addictives, etc. que fan que les relacions interpersonals entre l'alumnat i, també, entre professors i alumnes es visquin des d'una perspectiva d'alerta i, a vegades, de temor. L'increment de la conflictivitat deteriora les relacions entre el professorat (s'estableixen categories: els que s'hi impliquen a fons, els qui passen de tot, els qui tenen un discurs florit però desapareixen quan es l'hora de portar-lo a la pràctica, els qui són una "font de problemes", etc.); genera un sentiment d'allunyament afectiu en relació al centre (arribar a l'hora justa, fer la feina d'una manera mecànica, esperar amb delit que toqui el timbre i marxar corrents), incrementa la sensació d'aïllament professional (hi ha coses que val més no comentar-les) i, en definitiva, redunda en un empitjorament del clima del centre. On hi ha problemes de convivència, tota la resta s'hi subordina, queda en un segon pla.

L'assoliment de nivells acceptables de convivència constitueix la prioritat (en singular) de l'escola avui. Per diverses raons:

- a) perquè els nois i noies han d'aprendre a conviure pacíficament
- b) perquè l'educació només pot dur-se a terme en un clima de tranquil·litat, de respecte i de relacions personals fluïdes; si falla la convivència, tota la resta falla
- c) perquè en els moments actuals encara ens trobem en una situació reversible
- d) perquè la violència de baixa intensitat constitueix el caldo de cultiu de manifestacions de major nivell

La millora de la convivència escolar requereix la posada en marxa de vies d'abordatge múltiples i complementàries, que impliquin el conjunt de la comunitat. Advoquem per un enfocament multidimensional que tingui en compte aspectes educatius (educació per al civisme, la pau, la tolerància, etc.), professionals (desenvolupament de competències docents específiques), comunitaris (col·laboració de les diverses instàncies implicades), organitzatius

(posar l'organització al servei de la convivència) i, també, normatius (establiment de normes i límits clars pel que fa a les conductes acceptables i fixació de procediments d'intervenció en casos d'incompliment).

La delimitació de les actuacions a dur a terme ha de ser singular per a cada context. Les solucions no poden venir de fora; se les ha de construir cada comunitat. Els resultats positius no depenen de l'aplicació d'un determinat material, de l'assistència a un curs o de l'adscripció a un programa institucional... sinó de la implicació i el treball de les persones. I com que el temps, els recursos i la capacitat d'esforç són limitats, es tracta d'acceptar que no es pot fer tot, que cal triar allò que es considera prioritari; encara que sigui difícil, que comporti maldecaps o que no "vesteixi" tant. Es tracta d'instaurar una línia de centre pel que fa a l'afrontament de la conflictivitat: amb rigor, amb coherència, amb seriositat, buscant l'equilibri entre posicions extremes, vetllant per la progressiva incorporació del major nombre de persones... és a dir, amb calma i amb continuïtat. La millora de la convivència no és una moda passatgera; no és quelcom que un cop aconseguit ja no calgui pensar-hi més. És un repte permanent. Requereix calma i continuïtat. Però paga la pena: invertir esforços en la millora de la convivència col·lectiva significa, també, invertir en el propi benestar individual.

Les administracions educatives han de cedir el protagonisme i l'autonomia als centres; la millora de la convivència no es pot guiar o tutelar des de l'exterior. Ha de limitar-se a posar recursos (materials, formació, personal especialitzat...) a disposició dels centres; a confiar-hi; a facilitar-los la feina; a donar-los suport davant dels problemes i a mimar-los i reconèixer-los l'esforç i la dedicació.

2.- A la recerca de la identitat perduda

L'escola neix amb una funció educativa: la transmissió de coneixements i adquisició d'algunes pautes bàsiques per a viure en societat. Amb el pas dels anys canvien moltes coses: els mètodes, les concepcions, l'organització, el nombre de persones que hi accedeixen... però la funció, en essència, continua essent la mateixa. L'escola s'identifica amb la funció educativa.

En els darrers temps, el nombre de demandes, d'expectatives i d'influències a les que es troba sotmesa l'escola ha sofert un increment exponencial. Ha passat a realitzar funcions familiars (la guarda, acompanyament i alimentació dels alumnes durant vuit o deu hores diàries); de cohesió social (perquè l'escola és un dels primers i principals espais d'acollida i integració); de vertebració i desenvolupament comunitari (agent de participació, ús social de l'escola, etc); culturals (conreu i transmissió de costums i festes populars, biblioteques de proximitat...); terapèutiques (contribuir a la curació de nois i noies amb trastorns greus); sanitàries (higiene bucodental, sexualitat, addiccions, primers auxilis...); d'adaptació a la globalització (intercanvis escolars, introducció a un món tecnològic en canvi continu...); adquisició d'aprenentatges bàsics per la vida adulta (aprendre a nedar, a conduir, a cuinar, a tenir cura d'un infant, d'un animal de companyia, etc.)

A major nombre de funcions, major complexitat, major volum de professionals amb perfils i procedències diverses, major desorientació, major diversitat d'esforços, major conflicte d'interessos... i, per tant, menor consciència d'estar contribuint a un objectiu comú. A les escoles i instituts actuals es fan moltes coses; tantes, que es comença a perdre el nord!

És cert que l'escola és un equipament i un servei que ha de donar resposta a la societat que l'acull i, per tant, ha d'adaptar-se a les necessitats de cada moment històric. És cert que totes les funcions que hem citat (i d'altres que s'hi podrien afegir) responen a finalitats nobles, justes, socialment desitjables. I també és cert que totes elles tenen una dimensió educativa. Aquestes són les raons que han portat a un nombre considerable d'escoles i instituts de Catalunya a dur a terme iniciatives en els diversos àmbits citats amb resultats notables.

Però també és cert que cal establir un límits raonables pel que fa a les funcions que ha d'assumir, derivades del temps i de l'esforç que hi pot dedicar, del nombre de dies i hores lectives... De totes les coses que poden fer-se i té sentit fer, cada escola només en pot dur a terme una petita part. Ha de seleccionar. Continuar amb el "s'ha de fer tot", no condueix enlloc. Ha d'aprendre a acceptar que el fet que hi hagi raons socials, morals o educatives que justifiquin una determinada actuació no implica que, necessàriament, s'hagi de fer. No pas perquè no es consideri important o necessària; senzillament, perquè no es pot fer tot.

Es tracta d'aplicar un principi de sostenibilitat. Talment com succeeix als ecosistemes biològics, l'escola és el resultat de les interaccions mútues entre els individus i els factors que la conformen. Quan s'introdueix un canvi, es produeixen reajustaments. Ara bé, quan el canvi és desmesurat (per bé que pot obeir a objectius socialment i moralment desitjables) pot arribar a posar en perill la pròpia pervivència de l'ecosistema. Aleshores s'aixequen veus que reclamen que hi hagi un creixement sostenible; és a dir, que el creixement no posi en perill l'essència de l'ecosistema. A l'escola passa quelcom semblant.

Vegem-ho amb un exemple. Els reptes que han d'afrontar els nois i noies per a la seva incorporació a la societat adulta han augmentat notablement i, per tant, els aspectes a considerar en la formació cívica (activisme social, capacitat crítica, assumpció de responsabilitats...) de l'individu també han crescut: educació per al consum responsable, per a la sostenibilitat i l'equilibri ecològic, per a la igualtat, la solidaritat i el respecte entre el pobles i les races, per a la igualtat entre el sexes, per a la convivència pacífica i contra la violència de qualsevol mena, pel reconeixement de les diverses opcions sexuals, per l'alliberament dels pobles oprimits, per a la prevenció de tota mena d'addicions i desequilibris: TV, Internet, sexe, drogues, obsessió per la imatge corporal, etc.

Per a cadascuna d'aquestes qüestions existeix un dia específic (el dia de l'arbre, el de la pau, el sense cotxes, el de la dona treballadora, el de la música, el del pare, el de la mare, el de la recollida de piles usades...); es duen a terme campanyes de difusió social; s'elaboren materials curriculars (gràfics, audiovisuals, interactius, a la web, etc); se subvencionen, realitzen i difonen experiències educatives, es convoquen premis, concursos i certàmens; se

subvencionen projectes i iniciatives de diversa mena... En definitiva, hi ha un notable "inflacionisme" de projectes, convocatòries i oportunitats... a càrrec d'institucions diverses que fins i tot arriben a competir per aconseguir l'adhesió dels centres. Quan hom es para a observar amb deteniment la major part d'aquestes iniciatives, s'adona que són assenyades, que responen a una finalitat noble, que tenen sentit i que poden ser útils per a l'escola. Ara bé, l'escola té uns límits pel que fa al temps i a l'esforç que hi pot dedicar; només en podrà dur a terme una petita part. Ha de seleccionar.

Sembla raonable assumir que l'escola no pot arribar a tot arreu, que ha d'establir límits. Això implica que cal identificar els aspectes que es considerin prioritaris i actuar en conseqüència. Cada escola, tot partint de les condicions singulars en les que es troba i fent ús dels marges d'autonomia que posseeix, ha d'assumir aquesta responsabilitat d'una manera clara, transparent i valenta. Ara bé, davant d'aquest repte no se la pot deixar sola. Cal fomentar un procés de reconeixement i assumpció social de les possibilitats però, també, de les limitacions de l'educació escolar; pot ser polèmic però és necessari.

3.- El sistema educatiu: entre el macro i el microsistema

El sistema educatiu és un tot complex, polièdric, mastodòntic... És difícil de conèixer-ne en profunditat les diverses cares; a mesura que hom s'hi endinsa pot adonar-se dels diversos punts de vista i interessos que hi concorren i, per tant, de la multiplicitat de factors a tenir en compte en la introducció de canvis profunds. Professorat, famílies, organitzacions sindicals i patronals, associacions, ONGs, fundacions, empreses de serveis educatius, titulars, administracions educatives... formen un conglomerat dispers, bigarrat, amb interessos a voltes coincidents i a voltes contraposats, que genera un munt de relacions interessades i complexes.

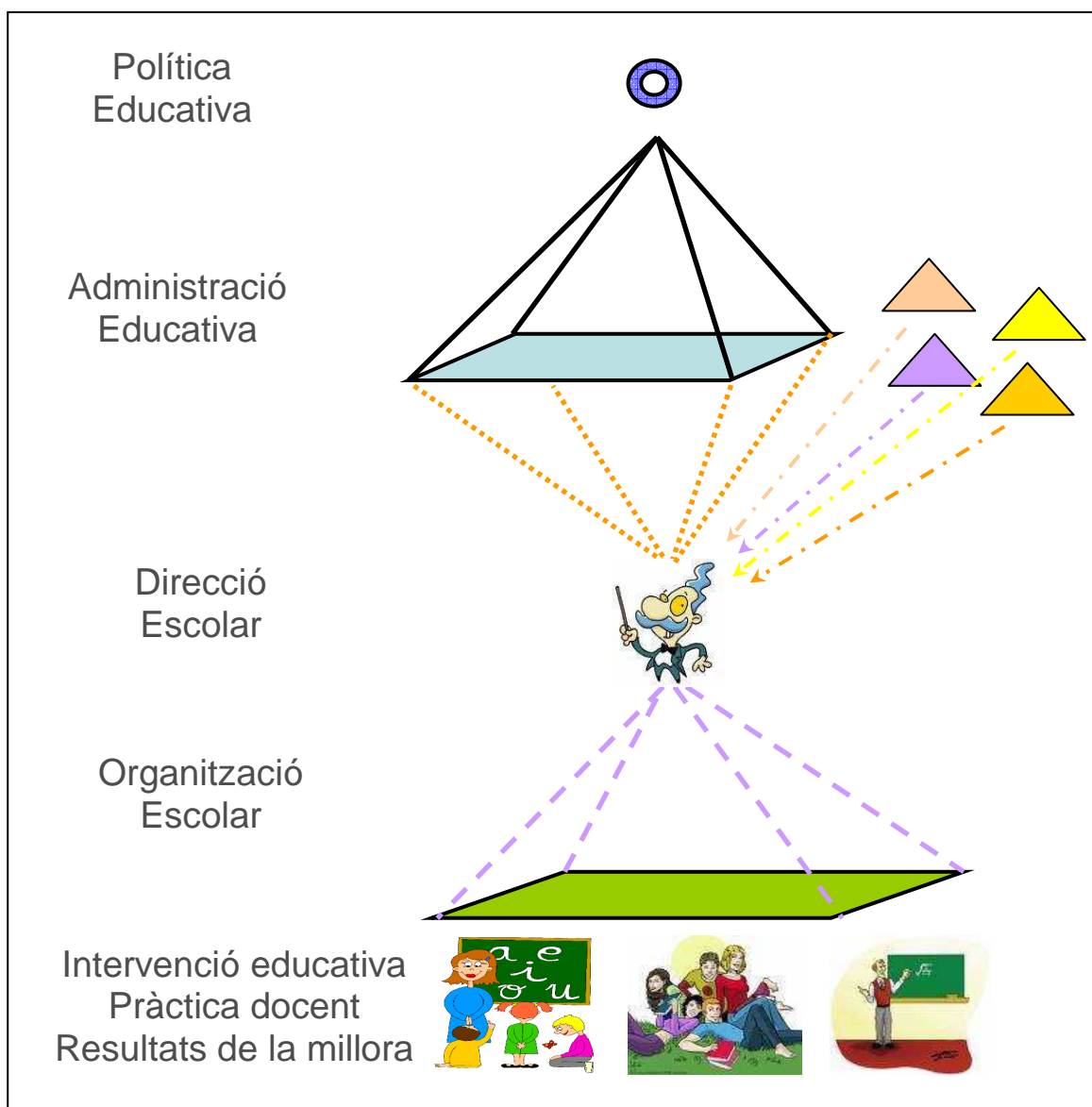
És l'aspecte que acapara bona part de la meua atenció; sembla inevitable, per tant, que hi dediqui un major espai. Ens centrarem en tres aspectes: a) l'Administració educativa, con a ens encarregat de concretar, desplegar i operativitzar les polítiques educatives; b) el centre educatiu, entès com a unitat bàsica de canvi i de millora i, c) els directius escolars, els encarregats de fer-ho possible. Són els elements clau que delimiten un model que es basa en la cogestió o gestió compartida, la qual es concreta en diversos graus d'autonomia del microsistema en relació al macro.

3.1. L'Administració educativa; la mare dels ous

L'Administració Educativa és l'ens encarregat de fer possible el dret dels nens i joves a rebre educació. Des d'un punt de vista estructural (convé no oblidar l'existència d'altres perspectives d'anàlisi per tal de comprendre'n el funcionament, entre les quals en destaca la micropolítica) obeeix a la lògica de la burocràcia organitzativa (unitats, sub-unitats, serveis, programes etc.) i, per tant, als principis de racionalitat, jerarquia i especialització funcional.

En considerarem alguns aspectes que darrerament són objecte d'atenció (l'autonomia, la pressió pels resultats, l'avaluació, la inspecció, el treball en

xarxa amb altres administracions i entitats) i, finalment, tindrem en compte la forma com és percebuda.



Quadre núm. 1. Sistema Educatiu. Relacions entre el micro i el macrosistema

a) Avaluació

La necessitat d'introduir una cultura de l'avaluació en el sistema educatiu és d'acceptació generalitzada: convé que la societat, els centres i els docents tinguin referents dels resultats de l'acció que duen a terme. Ara bé, a ningú se li escapen les dificultats i els esculls que comportaria dur a terme aquesta opció, d'una manera rigorosa i professional, en el marc actual.

Caldria establir objectius i procediments clars de mesura que fossin coneguts i acceptats tant pels avaluats com pels avaluadors; caldria establir filtres de seguretat que garantissin el rigor i la confidencialitat del procés; caldria delimitar els rols i les atribucions dels diversos agents; caldria construir instruments de mesura ad hoc; caldria seleccionar i formar equips d'avaluadors;

caldría establir els efectes i les repercussions que es derivarien dels resultats positius i, també, dels negatius; caldría establir les oportunes garanties legals per als avaluats per tal de recórrer-ne els resultats en casos de possible mala praxi... En definitiva, si es vol fer ben feta, l'avaluació comporta un procés complex, costós i molt car.

Cal tenir present que allò important no és l'avaluació en si mateixa sinó les decisions que se'n desprenguin. Hi ha un acord unànim pel que fa a la necessitat, el dilema rau anticipar quines decisions permetrà adoptar i el cost (en termes socials i polítics) que comportaria adoptar-les. Al capdavall, es tracta de decidir si paga la pena l'esforç i els recursos que requereix en funció dels resultats que se n'esperen i del efectes col·laterals que generarà. En aquest sentit, cal tenir presents els ensenyaments que es deriven de la posada en marxa de mecanismes d'avaluació a d'altres sistemes prou propers per tal de no caure en els mateixos errors.

b) La pressió pels resultats: eficiència, qualitat, excel·lència...

La necessitat de millorar els resultats escolars unida a les dificultats per moure globalment el sistema complex han conduït a la introducció, d'una manera més o menys explícita, de plantejaments basats en els models de qualitat. Es pretén incidir en els centres d'una manera local, cercant el compromís intern en l'obtenció dels resultats esperats en base a projectes singulars que compten amb la corresponent dotació de recursos, dels qual cal rendir comptes. En tot el procés (diagnòstic, execució i avaluació) hi té una incidència clau l'establiment d'indicadors de progrés: índex de compliment de processos, percentatges d'aprovat, índex d'absentisme... Es tracta d'aplicar models eficientistes o de qualitat; allò que en la literatura pedagògica es coneix com a escoles eficaces, orientades a la millora continua.

Des d'un punt de vista discursiu, tothom està d'acord que cal esmerçar els recursos i els esforços en l'assoliment de majors nivells d'aprenentatge. La discrepància apareix quan hom es planteja la manera d'arribar-hi; es tracta d'adoptar l'estratègia adequada en funció del context en el qual s'aplica. Els models de qualitat poden aportar èxits notables als centres, tant privats com públics; ara bé, portats a la màxima expressió, condueixen a l'adopció de plantejaments de competitivitat: indicadors, rànquings, nombre d'alumnes pre-inscrits, resultats de selectivitat, etc. Quan s'observa des de l'òptica del progrés individual d'un centre, sense tenir en compte les repercussions en la resta, no hi ha cap dubte de la seva contribució. Ara bé, quan es planteja per al conjunt del sistema, apareixen notables interrogants.

c) Autonomia

La necessitat que els centris disposin de amb major autonomia per desenvolupar un projecte singular, que doni resposta a les necessitats dels seus alumnes, no admet cap mena de discussió. Només cal parlar amb un directiu que s'estimi la feina perquè t'esmenti un munt d'aspectes en els quals fóra bo que el centre disposés de major capacitat de decisió: l'adscripció del professorat als llocs de treball, el nomenament de caps de departament, la selecció dels docents, la possibilitat d'adaptar el currículum, la reducció del nombre de professors per grup, l'horari escolar, etc.

Conceptualment, l'autonomia es contraposa al control. Són termes antitètics. Disposa de molta autonomia aquell que es troba sotmès a un baix control i viceversa. Al capdavall, es tracta d'una qüestió de poder. Si es dota de major autonomia als centres i als equips directius, se'ls atorga poder i, per tant, es perd capacitat de control. Contràriament, quan el macrosistema es reserva uns marges elevats de control, l'escola se sent limitada a l'hora d'obrar i, per tant, percep els cants a l'autonomia com un eslògan buit de contingut. Per altra banda, també cal reconèixer que alguns centres i equips directius són reflectaris a l'assumpció de majors marges d'autonomia atès que, en darrera instància, implica l'assumpció de més responsabilitats

La tensió entre els diversos actors (els centres reclamant major capacitat de decisió, l'Administració reticent a renunciar al control extern, els sindicats defensant la independència professional i els drets laborals dels docents i les famílies exercint el dret a triar escola...) és inherent al sistema; en cada moment històric s'ha resolt amb un divers repartiment de poders, és a dir, amb diversos nivells d'autonomia. Al capdavall tot es redueix a una qüestió de graus.

d) Inspecció educativa

Els tres aspectes que acabem de citar (avaluació, resultats i autonomia) afecten de ple els inspectors i les inspectores; un col·lectiu que té un paper clau en la millora atès que és l'encarregat de mantenir una relació fluida entre el macro i el microsistema. Es tracta d'una estructura que, a nivell de les persones que la integren, es mereix tota l'estima i el reconeixement atès aplega un equip de professionals d'una vàlua reconeguda, que han accedit a la inspecció després d'haver excel·lit com a docents, com a directius o en altres àmbits del sistema i perquè duen a terme una feïna ingent i procuren fer-la tant bé com saben i/o poden. Ara bé, a nivell col·lectiu viu sumit en una desorientació permanent derivada de les demandes múltiples, sobtades i, a voltes, contradictòries que ha d'atendre: avaluador, animador, orientador, investigador controlador, apagafocs, formador... Ha de fer tots els papers de l'auca; això dificulta la seva vertebració com a col·lectiu i, per tant, la construcció d'una autoimatge professional sòlida.

e) Treball en xarxa amb d'altres administracions i entitats socials

En el context educatiu cada vegada hi incideixen amb més força altres administracions (les més evidents i immediates son els ajuntaments i els consells comarcals) i entitats socials (associacions sense ànim de lucre, empreses de serveis educatius...). En relació a aquesta qüestió, novament ens trobem entre el desig i la realitat.

D'una banda, resulta evident que aquestes entitats hi ha de ser i que s'han de teixir llaços de col·laboració i de treball en xarxa. Es tracta de treballar des de la proximitat, d'optimitzar recursos, de tendir a la cooperació i a la unitat d'acció davant d'una problemàtica complexa. D'altra banda, cal reconèixer que no tot són flors i violes; es tracta d'entitats que per història, per organització interna, per interessos immediats, per cultura, pels professionals que apleguen...obeeixen a lògiques diverses que cal conèixer i cal acceptar per treballar plegats. A mesura que s'avança, sorgeixen problemes i dificultats

inesperades (protagonismes, reticències, malfiança, gelosia professionals, etc.) que cal afrontar en positiu..

El grau d'avenç depèn de cada comunitat: de l'actitud i la il·lusió de les persones, dels recursos que s'hi destinen, del lideratge... Dóna lloc a un procés que es desenvolupa de maneres, a velocitats i amb objectius notablement diferents en funció del territori. Es compta amb iniciatives notables que posen de manifest que es tracta d'una via interessant i per explorar. Ara bé, cal acceptar que el camí per recórrer és llarg i complex; s'ha d'emprendre amb seriositat, rigor, discreció i, sobretot, calma.

f) L'Administració vista des dels centres

D'entre les diverses funcions que se li encomanen a l'Administració Educativa, les que tenen una major incidència en la vida de les escoles i instituts (i, per tant, que en determinen la percepció) són dues:

- a) Garantir el funcionament del sistema: plantilles, pressupostos, construccions, concursos de trasllats, oposicions, normativa, etc.
- b) Contribuir a la millora de la tasca educativa: currículum, formació, innovació, programes, serveis educatius, etc.

Per a l'acompliment d'aquestes funcions, des de les diverses unitats de l'Administració Educativa es dissenyen programes, es fan propostes, s'elaboren projectes, s'encomanen tasques... que tenen com a destinataris els centres i, sovint, els docents. Ara bé, com és percebut tot això des dels centres? És difícil fer afirmacions generals sobre aquesta qüestió atès que la variabilitat és manifesta. Tanmateix, gosem assenyalar algunes tendències per tal de sotmetre-les a debat:

- a.- Es constata una línia continuada de creixement del macrosistema tant pel que fa al nombre de persones, com al nombre d'unitats i subunitats, com de "productes" (plans, programes, instruccions, aplicatius...) que se'n desprenen...
- b.- Hi ha un sensació d'opacitat derivada de la complexitat d'alguns processos que regulen el funcionament del sistema. A tall d'exemple, els criteris per determinar la plantilla que correspon a un centre, el creixement continuat, en volum i complexitat, de la normativa, etc.
- c.- Es detecta una certa descoordinació i entre les diverses unitats del macrosistema. Les demandes i/o propostes dirigides a l'escola a voltes hi arriben d'una manera desordenada, sense tenir en compte la coincidència amb períodes crítics (matriculació, inici de curs, etc.), amb interferències mútues o amb duplictat de funcions entre les diverses unitats.
- d.- Hi ha una sensació d'aclapament o de col·lapse davant l'elevat nombre de propostes que arriben als centres des de diverses instàncies. A vegades fa la impressió d'assistir a una mena de competició en l'intent de persuadir, captar l'atenció o pressionar els directius i els docents per a l'adopció d'una determinada iniciativa. Sembla que compta més el nombre de centres que "nominalment" s'hi adhereixen que no pas la feina que s'hi fa.

Arran de les hipòtesis suggerides, sembla oportú replantejar-se la tendència al creixement continuat de l'Administració educativa, tot procedint al seu redimensionament. També sembla interessant l'avenç cap a una major transparència procedimental i la simplificació dels aspectes normatius.

Igualment, sembla interessant avançar cap a una racionalització de les iniciatives i demandes adreçades als centres, cap a una major coordinació entre les diverses unitats i, en alguns casos, un replantejament del seu sentit últim: es tracta de posar-se al servei dels centre i no pas a la inversa. Tot plegat alleujaria la càrrega de gestió i contribuiria a humanitzar el sistema.

3.2.- El centre educatiu, unitat bàsica de millora.

El centre constitueix la unitat bàsica de canvi. La millora té lloc a les aules, als passadissos, al patí, a la porta d'entrada... en darrer terme, és el resultat de la feina dels equips educatius i dels equips directius i, per extensió, de tota la comunitat. Des d'aquesta perspectiva, el funcionament organitzatiu contribueix o dificulta l'assoliment dels resultats educatius. En destaquem tres aspectes:

a) Vertebració institucional

A la ja difunta Llei General d'Educació (1970) (que, dit sigui de passada, va comportar una notable modernització) se li va concedir una oportunitat que cap altra llei ha tingut: temps per consolidar-se socialment i institucionalment. Un cop digerits els canvis inicials (els pas dels estudis primaris a l'EGB; del batxillerat elemental a l'ESO i la instauració de la FP), els més de vint anys de vigència (si comptem que la LOGSE va trigar alguns anys a desenvolupar-se completament) van contribuir d'una manera decisiva a la vertebració dels centres. N'hi havia de tres tipus: les escoles d'EGB, els instituts de batxillerat i els de FP, totes tres amb una identitat clara. Els claustres de professors i les comunitats educatives van desenvolupar un notable sentiment identitari, se sentien tots navegant en un mateix vaixell. Fins i tot a la FP (la parenta pobre del sistema) es va arribar a un notable grau de consens consistent a acceptar que es tractava de formar professionals competents.

Aquesta referència històrica no obeeix a cap afany nostàlgic o de recular a temps passats. Simplement dibuixa un panorama que contrasta notablement amb situació present. Als actuals instituts de secundària s'hi ha consolidat, ja des de la seva creació, una triple divisió en tres grans àmbits: l'ensenyament obligatori, el batxillerat i els cicles formatius als quals, més endavant, s'hi ha afegit una quarta unitat orgànica que, amb diverses denominacions, s'aixopluga sota l'etiqueta de *diversitat*. Les raons que hi ha contribuït són múltiples: la tradició, l'especialització del professorat, els mòduls horaris, les dimensions dels centres, la procedència dels docents d'EGB, la ubicació física dels tallers, l'aparició dels "aularis", etc. El que compta és el resultat.

Als CEIPs, tot i que el grau de cohesió institucional és major, també estem assistint a un procés de balcanització. La consolidació de l'educació infantil com a etapa amb plenament consolidada, amb professionals amb formació i identitat pròpia, que es du a terme en un espai específic (sovint en un edifici a part), amb accés diferenciat i amb ritmes de treball singulars, dona lloc a una primera fragmentació que es manifesta amb diversa intensitat en funció dels centres. Darrerament, l'augment de la complexitat organitzativa (diferències entre tutors i especialistes, sisena hora, mitges jornades, horaris diferents pels mestres, horari de coordinació...) ha empès bona part dels

centres a adoptar rutines de funcionament basades en els cicles. Resulta l'opció més còmoda, la més pràctica i, també, la que confereix major autonomia al professorat. Ara bé, cada cicle es vertebrava internament (a vegades per oposició als altres cicles) i el preu que se'n paga és l'afebliment de la unitat institucional, la pèrdua de sentit d'escola.

La dèbil articulació institucional dels centres, tant de primària com de secundària, en un o altre grau, és inevitable. És el resultat del model organitzatiu. Cal acceptar-la. Ara bé, el fet de ser-ne conscients pot contribuir a l'adopció de mesures administratives (perfils professionals generalistes, concentració del currículum, horaris...) i d'organització educativa (distribució equilibrada dels cursos i les tutories entre el professorat, acollida als nouvinguts, delimitació dels formats i els horaris de treball en comú, organització d'activitats de trobada del conjunt del professorat...) tendents a enfortir la vertebració institucional.

b.- Complexitat organitzativa.

El grau de complexitat en l'organització dels centres ha crescut exponencialment en els darrers anys. La introducció de criteris qualitatius en la gestió dels grups (desdoblements, grups flexibles, sisena hora...) i l'augment del nombre de professionals (mitges jornades, professionals no docents, increments derivats de sisena hora i de projectes específics...) provoquen major complexitat (horaris de mestres i alumnes, horaris de coordinació, claustres, atenció a pares, avaluacions, etc...) Això incrementa el grau de dificultat de la feina de planificació i l'elaboració dels horaris; els directius han de destinar-hi més esforç. Això no és preocupant; al capdavall, només es tracta d'una qüestió teòrica que requereix temps i aprenentatge, els quals es donaran per ben esmerçats si es percep que constitueixen a la millora. Hi ha tanmateix dos aspectes col·laterals que generen inquietuds que condueixen a pensar que l'augment de la complexitat organitzativa pot tenir efectes perniciosos en l'aprenentatge dels nois i noies. El primer respon a una constatació; el segon, només és una hipòtesi.

b.1. Es detecta l'aparició d'un sentiment d'"incompetència organitzativa" per part dels docents. Hi ha un nombre considerable de professionals que no es forma una idea global del funcionament del centre; en desconeix les rutines bàsiques, se'n manté al marge, considera que el depassa, en té prou amb alguns coneixements bàsics del cicle o de l'etapa... Això dificulta la implicació en projectes col·lectius, l'assumpció de responsabilitats que transcendeixin la mera intervenció a l'aula, la possibilitat de generar solucions creatives davant problemes i imprevistos, etc

b.2. La incidència negativa que alguns resultats que es desprenen de la complexitat organitzativa i l'afany per l'optimització dels recursos poden tenir en la qualitat de l'educació: augment del nombre de professorat que intervé en un mateix grup; el fraccionament d'una àrea curricular entre diversos docents, increment de les necessitats de coordinació, etc. A major especialització de funcions, major fraccionament dels horaris de mestres i alumnes i, per tant, menor establiment de relacions afectives mestre-alumne, la qual cosa fa que minvi el sentiment de responsabilitat del mestre en relació als aprenentatges dels seus alumnes i, també la implicació i l'assumpció de compromisos per part

dels alumnes . De moment, només es tracta d'una hipòtesi; caldria fer-ne un estudi més rigorós per contrastar-la. Ara bé, hi ha alguns indicis que porten a pensar que l'increment de la complexitat organitzativa pot tenir incidència negativa en l'aprenentatge.

c.- Comunicació

La major complexitat organitzativa dificulta la comunicació entre les persones. Les manifestacions són múltiples: dificultats per programar les reunions d'avaluació, impossibilitat de trobar una hora on tothom coincideixi per celebrar claustres, augment de la comunicació unidireccional, horaris no coincidents, etc. Aquests i altres factors fan que cada vegada adquireixin més importància les reunions de l'equip directiu amb els coordinadors de cicle o els caps de departament, en les quals es traspassa informació, es plantegen temes de debat, s'efectuen sondejos i es prenen decisions. A força centres esdevé una mena de consell de govern en el qual hi són representades les diverses unitats organitzatives. Tanmateix, presenta alguns problemes funcionals (distorsions en el traspàs de la informació, representativitat, procés de "baixada i pujada" de la informació en la presa de decisions, ajustaments en la temporalitat...) que han d'ésser tinguts en compte. Els centres han de dotar-se de mecanismes interns àgils, estandarditzats i coneguts de difusió d'informació i de presa de decisions, en l'establiment dels quals cal tenir presents els espais formals i, també, els informals.

S'ha de tenir en compte que l'establiment d'espais per a la celebració de trobades (claustres, assemblees, etc.) que propiciïn la coneixença i la relació entre les persones no obeeix únicament a una intenció pragmàtica; també té un component cultural (coneixença i establiment de lligams afectius entre les persones, creació de sentiment de pertinença i identificació col·lectiva, cohesió grupal...) que es troba a la base del model participatiu. Sembla aconsellable l'harmonització d'ambdós plantejaments; es tracta d'administrar adequadament la utilització dels escenaris col·lectius o d'altres de més reduïts, tot determinant-ne la combinació més adequada per a cada situació.

d.- Relació amb famílies

Els centres educatius s'han de plantejar, d'una manera explícita i sistemàtica, l'establiment de relacions fermes i fluïdes amb les famílies i amb les associacions que les representen. S'ha avançat notablement en aquesta línia però encara hi ha molt camí per fer. Es tracta d'establir els postulats bàsics d'una relació col·laborativa entre escola i AMPA per tal que, quan apareguin friccions, punts de desacord o crisis (que afectaran persones concretes: pares i mares, docents, alumnes...) s'afrontin amb el coixí de fortalesa i de seguretat que atorga la relació prèviament establerta.

Els centres s'han de plantejar estratègies que propiciïn l'acostament i la participació de les famílies a la vida escolar: posar atenció als primers anys, contactes personalitzats, col·laboració en activitats complementàries, foment de la relació, delimitació d'espais i temps, etc. Els equips directius i les juntes de les AMPAs hi tenen un paper clau. Cal partir de l'acceptació de l'altre (interessos, percepcions, rols, etc.) per aprendre a construir plegats. Potser que no sigui un camí fàcil però és agraït: quan s'inicia, aviat se'n veuen els fruits.

3.3.- La direcció: l'art de l'equilibri.

Els equips directius són la clau de volta del sistema. Ho són en dos sentits:

a) perquè es troben al punt que suporta major pressió, atès que han d'harmonitzar i gestionar interessos diversos, en un entorn poc estructurat i canviant, tot procurant el progrés del centre.

b) perquè la seva intervenció resulta clau en el disseny i desenvolupament d'iniciatives de reforma o millora. Així ho vaig escriure fa alguns anys:

“Al davant d'una escola que no funciona gaire bé hi pot haver un/a bon/a o un mal/a director/a; ara bé, al davant d'una escola que funciona bé, sempre hi ha un/a bon/a director/a.”

El debat sobre el model organitzatiu i el model directiu ha estat una constant que té els seus orígens a l'article 27.7 de la Constitució Espanyola en el qual se sosté que els professors, els pares i les mares i, si s'escau, els alumnes “intervindran en el control i gestió dels centres sostinguts amb fons públics”. Aquest fonament jurídic es concreta per primera vegada a la LODE i dóna lloc al que s'ha conegut com a “model participatiu” que instaura el Consell Escolar com a òrgan màxim de govern. D'ençà de la seva posada en marxa, es van començar a detectar algunes deficiències que han motivat diverses lectures del mandat constitucional reflectides a les diverses lleis (LOPEGCD, LOCE i LOE) amb diversos graus de participació segons el moment històric i el partit de govern.

Des d'un punt de vista cultural, el model participatiu, considerat excessiu per alguns i insuficient per d'altres, amb els alts i baixos i les incongruències inherents a qualsevol model, es troba notablement consolidat a escoles i instituts. En els moments actuals, s'ha arribat a un acord notable pel que fa a la necessitat d'una direcció escolar formada (formació específica, desenvolupament professional, etc.), competent (amb un saber fer professional consolidat), estable (sense un límit d'estada en el càrrec), de procedència docent i amb reconeixement (social, laboral i econòmic) de la feina feta.

El principal punt de controvèrsia resideix en la conveniència de fer de la direcció una professió, talment com succeeix a altres països del nostre entorn.

Els qui defensen el canvi cap a models més verticals argumenten que convé una direcció escolar forta, amb capacitat per prendre decisions amb criteri propi, amb independència de l'estament docent, orientada a complir els objectius del sistema. I per això consideren indispensable la consolidació laboral. Els qui no ho veuen del tot clar argumenten que atempta contra el fonament bàsic de la participació: la implicació de professors, famílies i alumnes en un projecte comú, adequat a cada realitat. Proposen una reforma del model actual tot aprofitant-ne els valors positius i procurant trobar respostes ad hoc als dèficits detectats.

Conec i respecto els arguments dels qui defensen que la direcció ha de tenir entitat per si mateixa; comprenc empàticament els seus posicionaments; comparteixo bona part de les anàlisis on es posen de manifest les deficiències del model actual; conec les dificultats que han d'afrontar en el dia a dia de la

feina però... si allò que es pretén és la millora de l'educació que reben els nois i noies... no crec que la permanència per sempre al càrrec sigui la solució. Pot ser l'opció més còmoda; pot ser la més lògica en l'actual conjuntura; pot aconseguir que alguns centres estiguin més "endreçats", pot satisfer les aspiracions legítimes dels directius, pot fer que hi hagi més candidats... però, a l'escola pública, no considero que contribueixi a millorar la tasca educativa que es du a terme a les aules.

A banda dels interrogants pragmàtics que planteja el canvi en un context funcional, són diversos els arguments que em porten a adoptar aquest posicionament:

a.- L'aprenentatge dels nois i noies es produeix arran de la tasca que duen a terme els equips docents; els directius han de procurar afavorir-la: posant atenció als objectius, procurant la construcció de criteris i pautes d'actuació compartides, vetllant per la coordinació de les actuacions, advertint les errades... Per tenir èxit en aquesta empresa han de guanyar-se la confiança del professorat mitjançant la feina quotidiana: amb transparència informativa, fomentant la participació, procurant exercir influència positiva en la presa de decisions, intervenint activament en la resolució de conflictes... En síntesi, han de construir-se lideratge educatiu. L'establiment d'un model directiu depenent dificultaria la construcció d'un veritable lideratge emergent i incrementaria l'allunyament entre l'equip directiu i l'equip docents.

b.- Els enfocaments contingencials ens recorden que models directius no són bon o dolents *per se*. La seva idoneïtat es troba en funció del context: on hi ha un equip docent i una comunitat educativa oberta a la participació, amb ganes d'implicar-se en la construcció d'un projecte comú... el model més adequat és el participatiu. On això no hi és; tal volta el més adequat fóra un model més vertical. No hem d'oblidar que, en els moments actuals, hi ha un nombre considerable d'escoles i instituts que funcionen raonablement bé o molt bé amb el model actual.

c.- La qüestió clau per a la millora no és la permanència del directiu en el càrrec sinó el grau d'independència o de submissió en relació al suprasistema. A l'esquema s'hi visualitza clarament la possibilitat que els centres i els seus directius assumeixin notables marges d'autonomia. És cert que alguns hi renuncien; és cert que el sistema no ho afavoreix... però també ho és que molts directius i molts centres els assumeixen, els exerceixen responsablement i en reivindiquen l'increment. L'assumpció de majors cotes autonomia per part dels centres requereix directius amb un notable grau d'independència.

d.- Els models alternatius existents a altres països (de tipus funcional o gerencialistes, segons els casos) també tenen notables limitacions i perversions: el distanciament del professorat, la burocratització i la manca de lideratge educatiu, que possibiliti la posada en marxa de millores escolars reals que transcendeixin a la pràctica de l'aula.

En definitiva, una qüestió és advocar per la major professionalització (qüestió en la que em sento plenament compromès a través de la formació o del treball d'identificació i desenvolupament de competències professionals dels directius escolars que estem duent a terme a GROC) i una altra de ben diferent, identificar-ho amb la permanència per sempre en el càrrec. Aquesta

darrera qüestió planteja, com a mínim, interrogants i ombres entorn dels quals cal anar avançant.

4.- Formació inicial i permanent del professorat

En moments de trasbals i de relativa incertesa pel que fa a la formació inicial del professorat, tant de primària com de secundària, sembla imprescindible dir-ne alguna cosa. No és el moment oportú per entrar en aspectes tècnics referits al disseny de nous plans o de tornar a l'eterna cançó de la formació per a ser professor de secundària... Em limitaré a fer algunes consideracions generals sobre el paper de la formació inicial, el què ha de ser i per a què ha de servir per, finalment, considerar alguns reptes derivats de la posada en marxa del model competencial.

a) Sembla assenyat acceptar les **limitacions de la formació inicial** per a l'exercici de determinades professions en les quals la intervenció es troba notablement determinada per les característiques del context i de les persones. Vegem-ho amb un exemple: els temps actuals ens indiquen que l'afrontament de situacions d'hostilitat o conflictivitat a l'aula forma part de la feina dels docents, tant de secundària com de primària. Ara bé, cal reconèixer que l'aportació que es pot fer des de la formació inicial al desenvolupament d'aquesta competència és limitat: perquè es tracta d'un/a jove de vint-i-pocs anys, perquè no es poden reproduir les condicions de l'aula, perquè els conflictes que haurà d'afrontar seran ben diferents en funció del context, perquè hi ha una part de l'aprenentatge que és cultural, és a dir, que només pot realitzar-se en el lloc de treball... S'hi poden fer coses (sobretot, posar en marxa model formatius duals) i s'han de fer... però, per molt que s'hi faci, cal acceptar les limitacions.

b) **Què ha de ser? i per a què ha de servir?** La formació per a l'exercici d'una professió que, entre d'altres aspectes es basa en la transmissió de coneixements i pautes culturals, sempre ha viscut (i en els moments actuals torna a viure-ho amb intensitat) el dilema entre la formació en continguts o bé en metodologies per a l'ensenyament i aprenentatge. En altres paraules, s'ha d'ensenyar a expressar-se i a escriure bé en català als alumnes de magisteri? o se'ls han d'ensenyar mètodes i estratègies per a l'ensenyament de la llengua? No es tracta d'encetar novament una vella polèmica; simplement, s'assenyala una realitat. La diversitat també és a la universitat.

Davant d'aquesta realitat, anant als extrems, apareixen dos grans posicionaments. D'una banda, els qui reclamen l'establiment de majors nivells d'exigència, amb frases com "Un noi que no sap fer una divisió per dues xifres no pot ser mestre". D'altra banda, els qui consideren "els continguts ja els haurien de saber o bé ja els adquiriran quan sigui necessari; el que s'ha de fer a les Facultats és *ensenyar a educar*. I, per acabar-ho d'adobar, un cop aconseguit el títol, la selecció per a l'accés al lloc de treball és mínima i, en el cas de l'escola pública, burocràtica i impersonal.

c) **L'avenç cap al model competencial.** La posada en marxa de l'Espai Europeu d'Educació Superior va associat a l'adopció d'un model formatiu orientat al desenvolupament de competències professionals. Un element clau

del procés rau a identificar quines són les competències professionals bàsiques que ha de posseir o desenvolupar un bon docent. En aquest punt, sembla fonamental donar veu i protagonisme als mestres i professors que treballen cada dia a les aules; altrament, es corre el risc de perdre's en un discurs conceptualment coherent, però allunyat de les necessitats i dels reptes quotidians de la professió. També caldrà anar alerta per tal d'apaivagar i/o reconduir els interessos academicistes del professorat universitari.

A continuació, caldrà dotar les Facultats dels recursos necessaris i, finalment, orientar i ajudar els formadors dels futurs mestres a afrontar nous reptes professionals i a adequar el seu rol a les exigències dels temps actuals. Al capdavant, es tracta d'una transformació en profunditat de la formació inicial i, com qualsevol canvi social d'ampli abast, el lideratge de procés i el fet de comptar amb orientacions clares resultaran clau per a l'èxit.

d) La **formació permanent** constitueix un factor clau de professionalització i de millora continua als diversos sectors socials i, particularment també, a l'educació. En els darrers vint anys s'ha produït un avenç espectacular pel que fa a la quantitat d'activitats de formació, a la regulació administrativa, a les facilitats d'accés, a la diversitat i multiplicitat d'ofertes i de formats, a la gestió del procés formatiu (demanda, concreció de la formació, realització i avaluació), etc. També es veritat que hem assistit a un procés de burocratització i de despersonalització de la formació. Potser ha arribat el moment de fer una aturada en el camí per veure cap on condueix tot això? Es tracta, entre d'altres aspectes, de veure: a) quina és la contribució de la formació permanent a la millora professional dels docents? b) delimitar si la demanda ha de ser el principal factor a tenir en compte a l'hora de planificar-ne l'oferta; c) el perfil professional, les motivacions i els incentius per als formadors; d) les possibilitats, limitacions i aportacions de les diverses modalitats; e) l'actitud i les expectatives dels assistents...

En definitiva, la quantitat posa de manifest que la mecànica del sistema funciona Ara es tracta de posar atenció als aspectes qualitius... encara que això pugui comportar un descens en el nombre d'activitats.

7.- De la recerca educativa a la millora escolar.

Hi ha un notable consens a acceptar que un element clau en el progrés de les societats postmodernes resideix en l'establiment de connexions àgils, dinàmiques i permanents entre la recerca, la innovació i la formació dels futurs professionals. Tanmateix, l'equació R+D+I que és habitual al món científic i tecnològic presenta notables singularitats quan s'aplica a les ciències socials i, més en concret, al món educatiu.

Sembla imprescindible establir línies de connexió més directes entre la recerca educativa i l'escola; entre els equips d'investigadors (procedents, normalment, de la universitat), els equips docents de les escoles i instituts i les administracions educatives.

Des d'un punt de vista científic, són diverses les intencions que orienten la recerca les quals condueixen a l'adopció d'enfocaments singulars: històrics, comparatius, bàsics, etnogràfics, avaluatius, ... Cadascun d'ells té la seva

lògica, els seus fonaments i la seva raó de ser. Ara bé, des d'un punt de vista social, si l'educació és una activitat pràctica, que es fa a terme quotidianament, sembla que s'hauria de potenciar la recerca aplicada, és a dir la recerca que parteix d'un coneixement aprofundit del context, acceptant-ne els problemes i les imperfeccions, per tal de generar eines i propostes de millora.

Es tracta d'una feina que s'ha de fer en estreta col·laboració amb els centres; s'ha de dur a terme un procés d'anàlisi, disseny, experimentació i millora en el qual investigadors i pràctics han de formar un equip de treball cooperatiu.

Es tracta d'un plantejament lògic, que és habitual al món de la indústria o de la tecnologia. Per què no succeeix el mateix a l'educació? Són diversos els factors a considerar.

- a) Els interessos dels investigadors s'orienten més a donar resposta a allò que se'ls valora des del món universitari: la científicitat, la competitivitat, la publicació en revistes d'impacte (si és en anglès millor)... i, per tant, s'han anat allunyant dels problemes pràctics que es viuen a les escoles.
- b) Els professionals de l'educació es troben notablement allunyats de la recerca educativa. Ho perceben com quelcom teòric, allunyat dels seus problemes i necessitats immediates. D'altra banda, el reconeixement que n'obtenen és pràcticament nul.
- c) Finalment, des del macrosistema tampoc no s'acaba de posar confiança en la recerca educativa, sobretot quan se centra en qüestions d'actualitat, que són objecte de controvèrsia social.

La necessitat d'establir interconnexions més directes entre la recerca i la pràctica educativa sembla evident; es tracta d'evitar que viatgin per dues vies paral·leles que mai no es troben. S'hi destina una inversió econòmica considerable, hi ha equips d'investigadors solvents, s'hi aboca una notable quantitat de temps i d'esforç intel·lectual... Ara es tracta d'orientar tot això a la producció d'un coneixement que, a més de ser científic, sigui útil

CLOENDA

Als epígrafs anteriors s'han plantejat alguns factors que, a parer de qui subscriu, tenen una incidència directa en el funcionament dels centres i, per extensió, en la millora de l'educació. Si a l'hora d'introduir canvis s'adopta una perspectiva analítica, tots són importants i tots tenen la seva lògica. Ara bé, si ens esforcem per formar-nos en una visió global, que inclogui el conjunt del centre, sembla que l'opció més assenyada (tal volta l'única) passa per acceptar el que som (amb incongruències, mancances i errades) i proposar-se petites fites de progrés adequades a cada situació; amb realisme, a poc a poc, amb calma.

Per acabar, permeteu-me reforçar aquesta idea amb una citació que em sembla magnífica i especialment escaient per al dia d'avui. No sóc gaire amic de l'ús sistemàtic de frases de personalitats; ho trobo forçat, postís... Ara bé, quan es defensa una frase es defensa amb la coherència de tota una vida de dedicació, adquireix major significació.

La citació pertany a Joan Coromines, a qui vaig descobrir i aprendre a valorar de la mà del professor Modest Prats. Quan algú li va preguntar si havien pagat la pena els seixanta anys de dedicació a la seva obra magna, l'*Onomasticon Cataloniae*, respongué.

"Les coses belles i profundes necessiten temps i calma"

Em va semblar que no podia trobar una síntesi millor per aquest text. L'educació és la cosa més "bella i profunda" i, per tant, s'hi ha de dedicar "temps i calma".

Res més.

Espero que tinguem una molt bona jornada de treball i que en puguem celebrar moltes més.

Motes gràcies!

Mont-ras, abril de 2008
joan.teixido@udg.edu