

PEDAGOGIA I PARTICIPACIÓ PER A UNA EDUCACIÓ DE QUALITAT

CONTRIBUCIÓ I RECOMANACIONS DE LA SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA, FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS, A L'AVANTPROJECTE DE LLEI DE QUALITAT DE L'EDUCACIÓ

Societat Catalana de Pedagogia

El propassat 11 de març de 2002 es va fer públic el *Documento de bases para una ley de calidad de la educación*, que concretava la coneguda intenció del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport del Govern de l'Estat de reformar el sistema escolar d'ensenyament bàsic comprensiu de sis anys a setze per a tots els infants i joves, establert per la Llei d'ordenació general del sistema educatiu de l'any 1990, que va completar la seva aplicació a l'educació secundària l'any 2000.

La Societat Catalana de Pedagogia, que en sessions públiques i de debat anteriors havia afirmat la seva funció acadèmica, va decidir impulsar un dictamen o una contribució¹ al debat de la Llei de qualitat de l'educació. Aquesta contribució s'havia de fer des de dues posicions de referència: el caràcter plural des del punt de vista ideològic i filosòfic i la sòlida fonamentació en la ciència i en la pedagogia. Encara que les finalitats de la Societat s'apliquin a les terres de llengua i cultura catalanes² i sense renunciar a un sistema d'ensenyament propi,³ es fa una contribució al debat que ha obert el Govern de l'Estat.

Les finalitats del document que la Societat Catalana de Pedagogia fa públic són les següents. En primer lloc, participar en el debat de l'educació i activar-lo amb reflexions i recomanacions, per superar determinats prejudicis i opcions que no tenen com a referent l'aprenentatge dels alumnes. Aportar fonamentació i normes d'acció des de la pedagogia per a la presa de decisions de mestres o professors, i d'administradors de l'educació o polítics. Lliurar el document a

1. Una decisió presa a la sessió de la Junta de Govern Gestora, el 12 de març de 2002.

2. SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA, *Estatuts*, art. 1, juny de 1991.

3. Vegeu INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS, *Per a un sistema d'ensenyament nacional català*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1997.

l'Honorable Consellera d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya; també, lliurar el document a l'Excel·lentíssima Ministra d'Educació, Cultura i Esport. Tot això calia fer-ho en un termini breu, no més de tres mesos, atès que la iniciativa política del Govern de l'Estat semblava fonamentar-se en la majoria política numèrica, sense esperar un altre tipus de legitimació.

El 14 de març, proposada per la Junta de govern gestora, es va constituir una comissió amb el nom d'Eladi Homs, en reconeixement a aquest pedagog, un dels que ha estat menys recordat tot i que tingué una àmplia activitat pública des de l'any 1907 al 1939 entre la pedagogia i la política de l'educació a Catalunya. Rellegim aquella editorial del *Butlletí dels mestres*:

A qualsevol indret on fixi la mirada en el camp bastíssim de l'ensenyament, el ministre que es vulgui lluir sempre hi podrà dir alguna cosa. Però d'aquest desplegament d'aparell erudit o tècnic en l'esfera legislativa, a l'eficàcia real en el terreny pràctic, hi ha un bon tret. No sabem que cap ministre hagi fet una experiència, al nostre entendre, del millor govern, del govern autèntic: l'experiència de veure fins on pot rendir un mal pla quan s'eliminen els factors sabotejadors i s'omple de bona voluntat i d'intel·ligència.⁴

Aquesta idea tan clara va presidir els treballs de la Comissió Eladi Homs des de la seva constitució, que no calia aquesta alta despesa d'energies necessària per canviar una llei i remoure tot el sistema d'ensenyament, sinó més aviat identificar problemes amb precisió i proposar les mesures correctores adequades. També, la Comissió UNESCO de 1996 es va pronunciar contra algunes reformes, una darrere l'altra; s'ha recollit textualment una única citació al document, atès que fa present un ampli debat entre experts força plural i representatiu. A la sessió del 4 d'abril, la Comissió va decidir tractar determinats nuclis temàtics i no supeditar-se al guió d'una llei per la qual no tenia un interès particular, com no fos que podria canviar la regulació de l'ensenyament. A la sessió del 8 de maig, es va fer un ampli debat de les aportacions de tots els membres i, per mostrar la necessitat de la pedagogia front els continus canvis legislatius, es va decidir incorporar el punt novè. Posteriorment, amb la publicació el 10 de maig de l'Avantprojecte de la Llei de qualitat de l'educació, va aparèixer el tema de la religió com a matèria d'estudi i es va considerar ineludible pronunciar-se sobre la religió a l'educació i així es fa en el punt vuitè.

La Comissió Eladi Homs va lliurar un document de treball als membres de la Junta de govern gestora i a altres membres de la Societat Catalana de Ped-

4. *Butlletí dels Mestres*, núm. 135, Barcelona, Consell de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 1 de novembre de 1935.

gogia, que hi van fer aportacions. El ple de la Societat Catalana de Pedagogia va ésser convocat l'11 de juny a la seu de l'Institut d'Estudis Catalans, on el document de treball va ésser sotmès a debat i aprovació. La sintonia dels presents amb el contingut i les posicions preses al document va ésser clara, però s'hi aportaren modificacions i matisos que foren admesos per la ponència sense cap reserva per aquesta sintonia compartida. En relació amb les premisses inicials de solidesa científica i pluralitat filosòfica es donà aquest títol al document: *Pedagogia i participació per a una educació de qualitat*. El document va quedar aprovat pendent d'algunes correccions tècniques, que es van revisar en una sessió oberta el 26 de juny.

Aquest document ha estat elaborat per la Comissió Eladi Homs, integrada per Antoni Amorós, Pilar Benejam, Ramon Casals, Maria Teresa Codina, Joan Soler i Mata i Martí Teixidó.

El document ha estat debatut, modificat i millorat per la Junta de govern gestora de la Societat Catalana de Pedagogia, integrada per Lluís Busquets, Natàlia Garriga, Joan Mallart, Martí Teixidó, Conrad Vilanou i altres membres a qui els han estat donats a conèixer documents de treball.

El document de ponència ha estat presentat al ple de la Societat Catalana de Pedagogia i sotmès a debat i a modificacions a la sessió plenària de l'11 de juny de 2002, copresidida pels membres de la societat: Josep González-Agàpito, representant de l'Institut d'Estudis Catalans; i Sara M. Blasi, presidenta del Consell Escolar de Catalunya.

Com a Societat Catalana de Pedagogia hem considerat convenient centrar el document en dos aspectes: la pedagogia, com a ciència normativa per fonamentar i guiar l'acció educativa; i la participació en l'educació, com a condició necessària per tal que no esdevingui una imposició social d'un grup, sinó que tots hi participem amb convicció pròpia.

Aquest document és un acte de servei a l'educació i al país, és una elaboració col·lectiva i és patrimoni de tots. La seva difusió i la seva reproducció per qualsevol mitjà és permesa i, fins i tot, recomanada per promoure reflexió i un ampli debat en benefici d'una educació de qualitat per a tots.

Barcelona, juny de 2002

PEDAGOGIA I PARTICIPACIÓ PER A UNA EDUCACIÓ DE QUALITAT

CONTRIBUCIÓ I RECOMANACIONS DE LA SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA, A L'AVANTPROJECTE DE LLEI DE QUALITAT DE L'EDUCACIÓ

La qualitat de l'educació és un tema clarament present a la nostra societat, a totes les societats del model d'Occident que han assolit generalitzar l'educació a tots els ciutadans durant deu anys o més amb una elevada despesa econòmica provinent dels impostos dels ciutadans. L'educació fou considerada una inversió econòmica rendible a partir de la Segona Guerra Mundial, rendible per al creixement econòmic i un mitjà d'ascens en l'escala social. Amb els anys, no es va veure que les nombroses inversions es traduïssin en resultats clars i, a partir dels anys vuitanta, sembla que l'educació es consideri una despesa social inevitable en comptes d'una inversió econòmica. Això ha dut a la preocupació per una educació de qualitat i s'ha concretat en la promoció de reformes educatives i en l'impuls de l'avaluació del sistema escolar.

Cal considerar que darrere l'expressió *qualitat de l'educació* caben tota mena de significats. La qualitat és un concepte de la màxima abstracció i l'educació és una construcció cultural complexa, immensa atès que no té límits, i és producte de moltes variables que interaccionen, entre aquestes les humanes, que escapen a un control precís. Cadascú planteja la qualitat de l'educació des de la seva experiència, des del seu punt de vista i des dels seus valors o interessos.

Aquesta complexa situació no és fàcil de descriure en unes, poques, pàgines i tampoc no pretenem ser exhaustius. Apuntem, però, algunes observacions externes, entre moltes més que hi poden haver i que cadascú coneix, que en són indicadors. Després cal anar més a fons, a les causes que puguin explicar amb fonament la situació creada per decidir actuacions que puguin modificar-la positivament.

S'observa entre pares i ciutadans que n'hi ha que es queixen de la falta d'exigència dels centres docents i del baix nivell de coneixements respecte a èpoques anteriors; alhora, els pares esperen que els docents ho controlin tot i estiguin contínuament a sobre dels seus fills. Entre els professionals docents, per la seva banda, n'hi ha que argumenten una escassa inversió en educació i subratllen que la institució escolar no ha millorat en edificis, instal·lacions i equipaments com ho han fet la majoria d'institucions públiques. Malgrat el molt que s'ha millorat, posen l'accent en allò que troben a faltar comparant-ho amb com han millorat les famílies —el nivell d'higiene, la disponibilitat d'aparells d'imatge i so, i les co-

moditats que tenen la majoria de llars. Per la seva banda, els responsables públics, polítics i administradors subratllen l'ampliació del període d'escolarització, la reducció d'alumnes per aula, l'increment de professors i les contínues dotacions d'equipament, particularment de tecnologies de la informació i la comunicació. Són tres visions contraposades sobre una mateixa realitat. A parer d'alguns observadors, l'empresa educativa —una empresa gens convencional perquè és l'empresa de tots— sembla abocada al col·lapse. D'una banda, la despesa ha augmentat, el nombre d'alumnes ha anat disminuint i el temps d'ensenyament s'ha incrementat. De l'altra, però, els resultats d'aprenentatge han quedat estancats.

Certament, hi ha fonaments per a la preocupació però també hi ha una retòrica catastrofista, atès que a vegades sembla que, en comptes d'analitzar el problema en tot l'abast i en tota la complexitat, el que es busca és traspassar-ne la responsabilitat a una altra instància: els pares als professors; els professors a l'Administració i als pares, i l'Administració a... És sabut que l'Administració, quan no pot aguantar el clima de descontentament, sol emprendre accions extraordinàries: canviar la regulació legal, desviar l'atenció cap a un suposat nou sistema escolar que, aparentment i damunt del paper, pugui aportar la qualitat de l'educació que tots demanen, etc.

Al nostre país la història ens ensenya que l'educació no ha estat prou atesa pels poders públics. El model d'ensenyament privat per a la majoria i d'ensenyament públic per als desfavorits fou impulsat, a semblança d'altres països d'Europa, pels liberals moderats del segle XIX i s'ha reproduït al segle XX. No oblidem que el període d'impuls de l'ensenyament públic en els anys trenta, amb la Segona República i la Generalitat sorgida de l'Estatut de 1932, té un abast purament testimonial, encara que en el franquisme adquirí un gran valor referencial. Enfront d'aquells pocs anys que no arriben ni a una dècada, l'educació a Catalunya ha tingut en contra dues dictadures enemigues de la cultura catalana que han durat cinquanta anys, mig segle.

Fins al 1965 no s'inicià una limitada reforma dels programes escolars que preparava la gran reforma educativa de la Llei general d'educació (LGE) de 1970, la que reestructurava el sistema escolar amb els vuit anys d'educació general bàsica (EGB). Vint anys després es feia necessària una nova reforma educativa per estendre l'educació bàsica per a tothom fins als setze anys, garantint una formació professional amb el nivell de coneixements generals necessari. Això es va fer amb la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) de 1990.

Aquestes reformes educatives, tot i ésser consistents en els plantejaments declaratius, sempre s'han quedat curtes en l'aplicació. A tots els països que segueixen el model escolar occidental s'ha comprovat que, de les reformes educatives, en queden una estructura i una terminologia, però que el canvi efectiu en la ma-

nera d'ensenyar i aprendre és mínim. Algú ha dit que podria correspondre a un cinc per cent. L'evidència és que les reformes escolars que coneixem serveixen més per estendre l'educació a més ciutadans, per allargar-la més anys, per ampliar-ne les infraestructures, que no pas per aportar-hi la renovació pedagògica.

En efecte, no és de l'ordenació educativa establerta per llei, que en demana la renovació pedagògica, sinó del canvi que cada institució escolar fa per millorar els seus processos d'ensenyament i aprenentatge. La renovació pedagògica és el treball que dia a dia fan mestres i professors per respondre a les necessitats educatives i culturals de tots i cadascun dels infants i els joves. Mentre l'ordenació educativa dóna el marc uniforme per al conjunt d'una societat com a garantia dels drets de tots els ciutadans, la renovació pedagògica és la resposta singularitzada de cada institució escolar per assolir amb cada grup de població les finalitats educatives que la societat ha decidit legítimament. Així, la reforma educativa no es duu a terme des del butlletí oficial, sinó que es fa escola per escola, institut per institut. Caldrà acceptar definitivament que el bon funcionament de l'educació institucionalitzada depèn dels professionals i de l'acció pedagògica que desenvolupen, igual com acceptem que no és al butlletí oficial a qui corresponen les intervencions mèdiques o que la salut hospitalària no és sinó el resultat de l'acció professional dels metges i el conjunt del personal sanitari.

No hi ha un sistema únic per assolir les finalitats educatives d'una societat. L'experiència europea posa de manifest que no podem pensar en un sistema únic i la falta d'iniciatives per resoldre problemes comuns fa que tots els sistemes s'assemblin força, si més no en una recerca atabalada de solucions al desconcert creixent davant l'educació. L'actual regulació del sistema d'ensenyament estructurada en una educació primària (EP) i una educació secundària (ES) per a tots els ciutadans fins als setze anys ha estat el darrer esforç d'una reforma estructural juntament amb la prolongació de l'educació gratuïta per a tots. Ha comportat molts canvis d'edificis, de perfils del professorat, de formació, d'organització i de flexibilització. Si haguéssim previst els costos dels canvis d'estructura i la impossibilitat, en algunes autonomies d'Espanya, d'integrar tota l'etapa de l'ensenyament secundari obligatori (ESO) als instituts d'educació secundària, si haguéssim estat conscients que no hi hauria un increment proporcionat de despesa econòmica per al nou sistema, potser hauríem preferit optar per mantenir el sistema anterior i modificar-ne alguns aspectes. Així, es podia haver mantingut una EGB de vuit anys, accedir a una ES comuna de dos anys i procedir a una acreditació acadèmica amb la superació de la qual es pogués accedir a dos cursos de batxillerat, o bé a la formació professional específica. En tot cas, calia veure que accedir a una formació professional sense acreditació acadèmica era devaluar-la i confondre la formació ocupacional —ensinistrament per saber

fer— amb la formació professional —saber fer amb un cos de coneixements que caldrà anar actualitzant.

L'aplicació de la darrera reforma educativa ha comportat molts esforços i una despesa humana molt alta que no es pot menystenir. Hi ha desajustaments, però no podem canviar el model sense incrementar-ne encara més els esforços i la despesa humana. Per això, creiem que cal veure si no és més funcional identificar els nuclis desajustats i aplicar els esforços a millorar aquests nuclis que poden determinar la millora global del sistema.

Una de les propostes que ha justificat la modificació del sistema actual és la introducció d'itineraris diferenciats per als alumnes «amb la finalitat d'atendre la pluralitat de necessitats i interessos dels alumnes». Aquesta proposta, sancionada per una llei orgànica, es converteix en prescriptiva per a tots els centres. En aquest cas podem malmetre experiències positives, que n'hi ha. No podem altra vegada generalitzar per llei i fer que tots els centres hagin de reorganitzar-se de cap a cap. Els itineraris ja són alternatives funcionals i temporals en alguns centres i per a determinats grups d'alumnes. Els itineraris no poden constituir modalitats dins del sistema escolar i, si s'afirma que hi ha d'haver mobilitat entre itineraris, no s'escau de fer-ne una estructura cristal·litzada per llei.

Tots els governs i totes les propostes d'organització del sistema escolar proclamen l'autonomia dels centres docents, una autonomia que no s'acaba de dur a terme. Deu ser el moment de dotar els centres d'autonomia en el sentit que cada centre ha de donar una resposta efectiva a les necessitats que se li plantegen per aconseguir les finalitats de l'educació aprovades per legitimitat política. Així, els centres adoptaran formes organitzatives diferents i, amb una supervisió educativa efectiva per part de la inspecció com a òrgan de l'Administració, es comprovarà que els processos d'ensenyament i aprenentatge es desenvolupen de la manera més satisfactòria possible per a tots els alumnes.

L'autonomia dels centres docents té una contrapartida irrenunciable: l'auditoria periòdica del centre. Una auditoria externa basada en una avaluació participant, a fi de poder analitzar i explicar el procés de cada institució escolar en el seu context social i cultural concret, coneixent de manera directa el grau de satisfacció dels professionals i també dels usuaris, en aquest cas dels alumnes i els seus pares, com també de ciutadans, no necessàriament pares, vinculats al centre.

Tota decisió política ha d'anar precedida d'un estudi i la informació d'altres experiències per tal d'evitar desencerts. Podríem evitar allò que ja ha estat advertit per experts d'educació en diferents informes, entre els quals l'Informe de la Comissió UNESCO de 1996:⁵

5. COMISSIÓ INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓ PER AL SEGLE XXI, *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, 1996. [Versió catalana del Centre UNESCO de Catalunya]

Sense subestimar la necessitat de fer front als entrebancs a curt termini ni negligir la necessitat d'adaptar els sistemes existents, la Comissió vol subratllar la necessitat d'un enfocament a més llarg termini per tal que les reformes siguin un èxit. A més, subratlla el fet que massa reformes una rere l'altra poden matar la reforma perquè no deixen que el sistema tingui el temps necessari per absorbir el canvi o per involucrar totes les parts interessades en el procés. Tanmateix, com demostren els fracassos del passat, molts reformadors adopten un enfocament que no és ni massa radical ni massa teòric, ignoren els útils ensenyaments de l'experiència o rebutgen les realitzacions positives heretades del passat. Això fa que els professors, els pares i els alumnes estiguin desorientats i no tinguin cap interès per acceptar i aplicar la reforma.

1. LA QUALITAT DE L'EDUCACIÓ

Qualitat de l'educació és una expressió de la màxima i la més diversa significació. La qualitat és un concepte abstracte aplicable a qualsevol substància o fenomen. L'educació és un procés o una funció social immensa, de la qual no podem precisar els límits, igual que no podem precisar els límits de la vida. L'educació no depèn de la institució escolar sinó del conjunt de la societat. La qualitat s'ha de valorar d'acord amb l'opció antropològica i axiològica prèviament feta, de manera que allò que per a uns és qualitat per a uns altres pot no ser-ho. Si volem mesurar la qualitat de l'educació sempre ho farem respecte a unes prioritats o preferències que responen a una manera d'entendre i interpretar la societat determinada i que es concreten en una política educativa.

L'educació és un procés que incorpora les persones a la societat i afecta tots els ciutadans, i l'opció d'un model educatiu a curt termini hauria de tenir un consens de base àmplia, que no depengués de majories polítiques canviant. Sense continuïtat i estabilitat en l'opció educativa no es pot avançar en la qualitat de l'educació.

L'Avantprojecte de llei de qualitat de l'educació (APLQE)⁶ formula deu principis de qualitat en comptes dels cinc que es formulaven al Document de bases per a una llei de qualitat de l'educació (DBLQE),⁷ que no eren principis sinó, en tot cas, condicions. Al nostre criteri, entre els *principis de qualitat de l'opció educativa*, que considerem necessaris per a tot el conjunt de la societat, hi ha de figurar els següents:

6. L'APLQE es va fer públic el 10 de maig de 2002.

7. El DBLQE es va fer públic l'11 de març de 2002.

a) La consideració de l'educació com un valor personal i social al qual tenen dret i han de tenir accés totes les persones durant la infància i la joventut, amb la possibilitat real de seguir un procés de formació permanent al llarg de tota la vida. L'educació no és un bé de consum, ni tan sols un bé de primera necessitat, és un dret bàsic per a tothom.

b) L'equitat en l'educació. Entenem que aquest principi demana una educació que vagi més enllà de la igualtat d'oportunitats i compensi les desigualtats amb les que ja arriben a l'educació institucionalitzada alguns infants. Una adequada compensació potenciarà l'efectiu desenvolupament de les capacitats personals.

c) La proposta d'un currículum que asseguri una cultura bàsica i un desenvolupament de les competències bàsiques per a tothom a l'escola obligatòria. Aquest principi descarta itineraris i especialitzacions prematures.

d) La participació i la conseqüent responsabilització de la comunitat educativa: els educadors professionals, els propis alumnes d'acord amb l'edat, les famílies dels alumnes i les entitats locals, començant per les de representació política. La participació i la responsabilització han d'influir efectivament en les decisions que es prenen, a fi que tothom s'hi senti compromès.

e) L'autonomia de les institucions escolars per planificar, realitzar i regular les pròpies activitats donant resposta efectiva a les necessitats de l'entorn per assolir les finalitats educatives comunes. L'autonomia comporta respectar la pluralitat, però va lligada a un control social efectiu respecte a les finalitats educatives.

f) La competència professional i humana del professorat, que comença amb el procediment de selecció, segueix amb la formació inicial i permanent —tant acadèmica com professional—, i es manté amb la promoció dels professors més competents perquè assumeixin responsabilitats de gestió i direcció.

g) La funcionalitat de l'escola o el grau d'interès dels alumnes per l'aprenentatge. És la motivació que fomenta la cultura del treball responsable i de l'esforç gratificant.

h) L'eficiència o el rendiment de les realitzacions d'aprenentatge segons les capacitats personals de l'alumne o segons els recursos i les possibilitats de cada context escolar.

i) L'eficàcia o el nivell d'assoliment d'objectius segons el projecte previ formulat per a l'alumne, el grup o la institució escolar.

j) La implicació del professorat, tant individualment com col·lectivament, en les tasques educatives, de gestió i en activitats d'experimentació, innovació i de formació.

k) La *participació activa dels alumnes*, tant individualment com en cooperació, en el propi procés d'aprenentatge i en les activitats escolars i extraescolars.

l) L'*ambient de comunicació* i de respecte mutu entre l'alumnat i el professorat.

m) El *finançament adequat* per funcionar, per compensar els dèficits i per millorar. Dur a terme el projecte educatiu acceptat prèviament comporta, entre altres aspectes, la dotació dels recursos humans necessaris i suficients.

1.1. OBJECTIUS DE L'EDUCACIÓ

Tots aquests principis, considerem, que van orientats a la formació de persones que han de ser capaces de viure en una societat complexa i canviant. Per concretar els objectius, ens adherim plenament a les recomanacions de la UNESCO fetes per la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI: que cada persona —nen, jove o adult— estigui en condicions de beneficiar-se de les oportunitats d'educació per satisfer les seves necessitats bàsiques que són: el benestar físic personal, el màxim desenvolupament de les seves capacitats, una activitat o un treball que dignifiqui la seva vida, participar del desenvolupament social, millorar-ne la qualitat de vida, prendre decisions fonamentades i poder aprendre al llarg de tota la vida. Volem que tots els alumnes participin d'aquell concepte ampli de salut: un estat de benestar físic i un estat de vida autònom, solidari i joios.

El benestar físic no implica únicament fomentar la higiene personal, una alimentació equilibrada, la prevenció de les drogues i l'alcohol, l'educació sexual i la pràctica de l'esport. Són també condicions per una educació de qualitat: que hi hagi horaris de treball, oci i descans raonables. Comporta revisar el fet que els infants i els adolescents estiguin sotmesos a tanta immobilitat durant tantes hores a l'escola, a una atenció sostinguda superior a la que mantenen la majoria dels adults. Es fa necessari corregir que els alumnes, per assolir bé els aprenentatges, s'hagin de dedicar més de quaranta hores setmanals entre l'horari escolar i la realització d'estudi i activitat personal a casa.

L'Informe de la UNESCO sintetitza els quatre pilars de l'educació actual: *aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser*, que no veiem ben palesos a l'APLQE. No podem concebre l'aprendre a conèixer com a aprendre a repetir sinó com a aprendre a pensar. Cal, des del principi, reconèixer a les persones la capacitat i la necessitat de pensar per si mateixes. Aquest reconeixement comporta impulsar el desenvolupament de capacitats com ara

cercar i processar informació, indagar causes explicatives d'una realitat, considerar diverses interpretacions possibles amb unes mateixes dades, argumentar i contrastar valoracions, punts de vista o possibles solucions, etc.

Desenvolupar la capacitat de pensar és una acció que s'aplica a uns coneixements, uns temes o uns problemes rellevants per a la ciència i significatius per a l'alumnat. D'això, no se'n segueix abaixar el nivell ni la intensitat de l'aprenentatge; ben al contrari, l'avorriment que pateix avui l'alumnat a l'escola, primer símptoma observable del que s'acabarà per etiquetar com a fracàs escolar, és una conseqüència evident de la didàctica expositiva, repetitiva i passiva que és la didàctica que, malgrat els canvis legislatius, es practica més.

Respectar la llibertat personal és una convicció democràtica bàsica que significa reconèixer l'autenticitat de les raons i decisions dels altres, i comporta la necessitat del diàleg i l'acceptació de la pluralitat com a fet natural i cultural. Compartir el pensament i l'acció amb els altres malgrat les diferències, suposa acceptar un espai individual raonable sense oblidar que únicament ens podem realitzar plenament juntament amb els altres.

La solidaritat comporta desenvolupar una llibertat responsable i compromesa que voldríem entendre, no únicament com a pràctica de voluntariat, sinó també com a passió cívica per participar en la vida de l'aula i l'escola, en la conservació del medi ambient, en la defensa dels drets humans, en l'acceptació de la multiculturalitat i en un projecte de globalització més just. L'educació de la solidaritat demana una pedagogia basada en la comunicació, el diàleg, el debat, el treball en grup, la pràctica del treball cooperatiu i la iniciativa creadora de tots.

No ens identifiquem amb aquells qui no entenen o a qui no els agrada tractar amb infants i adolescents, i els tracten preventivament, volent-los dominar amb càstigs, segregacions i disciplines externes. Afirmem que totes les persones humanes tenen capacitat de bondat i felicitat. Tanmateix, perquè l'alumnat gaudeixi aprenent a l'escola, cal la motivació. La professionalitat dels docents comporta respecte per la diversitat dels alumnes i els seus ritmes d'aprenentatge, respecte per cada persona. Els alumnes necessiten l'afecte dels adults, la seguretat i la confiança, i amb més motiu quan viuen en ambients privats de l'afecte necessari. Quan els infants, els nois i les noies fan la feina de gust i amb interès, hi ha pocs problemes de disciplina i l'escola es converteix en una experiència humana inefable per a tots, per als alumnes i per als professors. I el primer indicador de qualitat observable és que els infants, els adolescents o els joves parlen d'allò que fan a l'escola amb la boca plena, fan referència a allò que els han dit els mestres i els professors, i enyoren aquest espai de comunicació i aprenentatge lliure quan fa temps que són de vacances.

Recomanem:

a) *declarar la confiança en la capacitat dels infants i els joves, no fer-los responsables de la situació de fracàs de l'educació i reconèixer que la seva qualitat depèn del conjunt de la societat a través d'institucions molt diverses: l'escola, la família, els mitjans de comunicació, les instàncies de lleure i cultura, la publicitat i el consum, les organitzacions veïnals, els clubs esportius, etc.;*

b) *i constatar la dificultat d'assolir una educació de qualitat per a tots si els valors i les aspiracions dominants a la societat estan en contradicció amb els valors i les finalitats que la mateixa societat diu que l'escola ha de promoure.*

2. CONDICIONS SOCIALS DE L'EDUCACIÓ

L'educació és una funció social del conjunt de la societat. L'educació és la mateixa societat en tant que educable. A la institució escolar li correspon una part important d'aquesta funció social, específicament la instrucció primària per a la qual va ésser creada i un ensenyament general bàsic d'acord amb el desenvolupament de cada societat concreta. Una llei de qualitat de l'educació, que ateny solament l'estructura i l'organització del sistema escolar, no pot modificar el sistema educatiu integrat interdependentment per les tres funcions socials especialitzades: l'educació, la comunicació i la cultura. La qualitat de l'educació actual no es pot atribuir exclusivament a la institució escolar i cal considerar altres factors com l'orientació de l'educació familiar a vegades contradictòria, els patrons de conducta que difonen els mitjans de comunicació amb l'únic objectiu d'aconseguir la màxima audiència, els valors col·lectius de la societat de masses i de consum encapçalats per la comoditat i l'ètica dels grups d'interès que subordinen la democràcia com a forma de convivència.

L'Avantprojecte de llei de qualitat de l'educació parla del sistema educatiu, però de fet es refereix solament als ensenyaments escolars previs a la universitat i a l'ensenyament universitari. No es pot reduir l'educació a una estructura d'etapes, nivells i àrees curriculars. Això mateix va fer la LOGSE. Si hi ha desajustos evidents en el funcionament de l'educació no és un problema d'estructura del sistema escolar, d'etapes, d'itineraris i d'exàmens. Això solament podria millorar desajustos menors i hem d'admetre que els desajustos de l'educació són de caràcter major.

En primer lloc, cal observar que no hi ha cap base sòlida on construir l'educació: falla la *socialització primària*, allò que fa de l'animal biològic un animal

social. La socialització primària correspon al període de construcció del primer món de l'individu: un món sòlid a partir dels patrons de conducta que es reben dels adults. La seguretat de conèixer què s'ha de fer perquè està ben fet i què no s'ha de fer en una societat concreta. Són seqüències d'aprenentatge predefinides socialment que ningú no ha de posar en dubte davant dels infants. Això avui no sempre és així. Les famílies tenen dificultats per orientar l'educació dels fills en una societat de llibertats, per donar patrons de conducta i normes d'actuació davant dels infants, i aquests no poden adquirir la seguretat d'actuació. També cal considerar les propostes espectaculars dels mitjans de comunicació que entren per la televisió, una finestra oberta a cada llar i la sortida a la navegació pel ciberespai que tenen els infants i els adolescents sense cap acompanyament de l'adult.

La comunicació verboicònica és accessible a qualsevol infant sense que hi hagi hagut una alfabetització que ajudi a comprendre símbols i metàfores que no s'han d'interpretar com a realitat. Si els adults no fan la mediació educadora corresponent, els efectes dels mitjans de comunicació arriben a ser directes com demostren cada dia més fets. Si els adults fan de mediadors, els efectes no són directes i en aquests casos són els mateixos pares que demanen una protecció de la infància que avui no respecten ni els mitjans de comunicació privats ni els públics. La creació d'organismes superiors de control dels mitjans de comunicació no ha garantit, de moment, la protecció de la infància necessària.

La segona observació és la presència de l'*avorriment agressiu* en infants i joves. És una conseqüència directa d'una societat de masses i de consum permissiva. Avui són molts els infants que ho tenen tot i que creixen en un ambient de permissivitat que no els afavoreix, a diferència dels infants d'una societat de subsistència on els falta de tot i amb la seva acció esforçada, contribueixen a les necessitats familiars i desenvolupen les seves capacitats. Són molts els joves que demanen molt i consumeixen sense limitació mentre que també hi ha els que, privats de mitjans, també aspiren a poder participar del consum enlluernador que els és ofert. L'*avorriment agressiu* és la descàrrega d'una energia potencial acumulada que no ha estat canalitzada i esdevé incòmoda. L'expressió *m'avorreixo* evidencia ja una necessitat d'acció que no és reclamada per necessitats externes i que s'orienta a cercar emocions fortes que poden desembocar en la destrucció material de l'entorn, en l'agressió a altres i en l'autoagressió i, en casos extrems, amb la ingestió d'alcohol i drogues que multipliquen la violència en espiral creixent.

Veiem l'*avorriment* en alguns alumnes d'educació secundària amb total desinterès i la institució escolar per si mateixa no pot modificar aquesta situació. L'*avorriment agressiu* s'ha convertit en un ritual d'iniciació d'alguns adolescents, els quals no tenen cap interès pels aprenentatges escolars en una socie-

tat que no ha sabut compaginar l'accés a la llibertat amb els necessaris rituals de creixement, que la tradició ha institucionalitzat a cada espai i en temps històric per esdevenir adult. Cal institucionalitzar noves maneres de desenvolupar-se cap a la vida adulta que exigeixin superar determinats reptes socials amb la comprensió individual necessària. Però, en una societat plural i democràtica no servirà de res el control normatiu i la disciplina externa; cal enfortir el jo reflexiu informat pel coneixement, que haurà de prendre decisions en una societat diversa.

Una tercera observació és la *instrumentalització del coneixement i de la cultura* que fa la societat de producció i consum. En una lògica de novetat i superació contínua, els productes són d'*usar i llençar*. L'obra ben feta ni la feina ben feta en si no és un valor; el valor rau en el benefici econòmic que pugui comportar. Això pot tenir una inducció indirecta al sistema escolar si solament interessa el coneixement que es tradueix en una qualificació acadèmica, en una titulació que dona accés al món laboral o als estudis superiors. No s'aprèn pel gust de saber i desapareix l'interès per l'aprenentatge.

Correspon a tots donar valor al coneixement i la cultura com a característica específicament humana i com a construcció personal i col·lectiva. Correspon, evidentment, al mestre o el professor i a la institució escolar, en conjunt, que juntament amb els pares dels alumnes s'assenyalin fites comunes i s'estableixi una organització. La família, amb una interacció personalitzada i la conversa, crea les condicions per donar valor al coneixement i sentit a l'aprenentatge. Els mitjans de comunicació i la televisió poden contribuir molt a valorar el coneixement i la cultura, i a disminuir la falta d'interès d'un bon nombre d'estudiants que s'hi refugien. Als representants polítics, els correspon impulsar una política integrada de comunicació, educació i cultura, i corregir l'orientació actual que prioritza l'audiència comunicativa i que potencia la indústria cultural.

Sobre la base de reorientar la mala socialització primària, de reduir l'avoriment agressiu i de potenciar el valor del coneixement i la cultura, apuntem dues orientacions bàsiques per a una institució escolar compromesa en la millora de la societat en conjunt.

Malgrat que l'economia de mercat afirma la lliure competència, els estats han emprès polítiques de regulació i control necessàries per evitar la desestabilització social, a la qual poguessin dur els monopolis i els pactes de competitivitat abusiva. La institució escolar d'aquesta societat no es pot basar en la competitivitat i la selecció dels millors alumnes i ha d'aconseguir que cadascú desenvolupi les seves capacitats i aptituds diferenciades i que, d'acord amb els seus interessos personals, trobi un lloc dins la societat que li permeti un estat

de vida autònom, solidari i joiós. La institució escolar ha de prioritzar el *principi d'autoemulació* de l'escola activa, pel qual l'alumne compara el seu treball present amb el seu treball anterior i pren consciència del seu progrés. Els mestres i els professors han de contribuir a una valoració personalitzada segons les capacitats i les aptituds diferenciades de cadascú. L'atenció a la diversitat esdevé retòrica si es limita a veure diferents nivells d'aprenentatge. Després de l'interès de l'alumne, el primer indicador d'avaluació és el seu rendiment personal. El rendiment personal és positiu si l'aprenentatge es correspon amb la seva capacitat. Si l'alumne dona un rendiment personal positiu i té capacitat, sens dubte assolirà els nivells i la qualificació, i si no té suficient capacitat, ningú té el dret a qualificar-lo de fracàs escolar. La institució escolar ha de combatre la visió monista de la intel·ligència i ha de diversificar les formes d'excel·lència. Menys valor a la qualificació acadèmica i més valor al coneixement i a la competència en correspondència amb les capacitats i les necessitats personals i socials.

La institució escolar aporta una *experiència col·lectiva inoblidable* per la seva riquesa de possibilitats i iniciatives. Actualment, la institució escolar és possiblement la que promou més els valors i les experiències de convivència, cooperació i tolerància en una societat caracteritzada per diferències. De la multiplicació de les oportunitats per als alumnes, en depèn la disminució de les conseqüències del veredict escolar pel qual ni els èxits han de tenir un efecte de consagració definitiva ni els fracassos, un efecte de condemna de la vida. L'escola ha d'organitzar formes d'aprendre diversificades, particularment quan s'ofereixen activitats de recuperació atès que no hi ha una única manera d'aprendre. S'han de dissenyar activitats alternatives, que condueixen a les mateixes competències bàsiques, encara que amb realitzacions diferents. Si l'aprenentatge no es restringeix a un currículum tancat i s'obre a la diversitat de la cultura, es poden dissenyar formats didàctics atractius (front al llibre de text escolar: anuaris, guies de natura, antologies o manuals tècnics, i materials de comunicació d'actualitat social). En gran mesura, no totalment, l'aprenentatge escolar ha de preparar per entendre, llegir i viure el dia a dia, atesa la riquesa d'estímul cultural de la societat de comunicació de masses, on cal saber desfer-se d'allò que és estereotipat industrialment d'allò que és una creació cultural. No podem justificar l'aprenentatge escolar com una preparació per al demà, per als estudis superiors. Una vida plena d'aprenentatges és la millor preparació per als aprenentatges més complexos. Aquí cal denunciar també el joc inconscient que fa l'escola postmoderna amb la introducció de propostes aparentment innovadores sense cap objectiu pedagògic i amb l'adaptació a les ofertes fàcils de la societat de consum.

Recomanem:

a) *impulsar una política d'educació, comunicació i cultura integrada* que no s'ha de concretar en una llei, sinó en una sensibilització dels ciutadans efectiva i en un control dels mitjans de comunicació respecte a la protecció de la infància. La socialització primària exigeix un pacte social que en el passat era implícit: protegir els infants evitant que veiessin les conductes dissocials dels adults, els drames de la vida i la malaltat humana. Es donava per descomptat que tothom ho acceptava encara que, efectivament, no tothom ho complia. El pacte social avui comporta arribar a acords raonats i consensuats de protecció de la infància per tal que creixin amb el cap clar i el cor net i que arribats a adults, puguin pensar i actuar amb llibertat, sens perjudici de respectar els qui pensen i actuen diferent. Que ningú confongui un pacte social de protecció de la infància amb formes de censura per al control social.

b) *i impulsar una política de participació de la joventut en una societat de comunicació de masses i de consum*. Suscitar iniciatives especials perquè els adolescents i els joves puguin canalitzar les seves energies en projectes propis que els vagin incorporant a la vida adulta. Front a la indústria cultural que solament persegueix la producció massiva i estereotipada, cal que els poders públics intervinguin donant suport a propostes culturals diversificades i que afavoreixin el desenvolupament d'una cultura personalitzada. La institució escolar podrà impulsar instàncies de diàleg i interactivitat de grup en activitats culturals que s'incorporaran al currículum escolar, fet que desvetllarà un interès més gran.

3. ACLARIMENT DEL DENOMINAT FRACÀS ESCOLAR I DELS ITINERARIS D'ENSENYAMENT

El fracàs escolar no es pot definir en termes estrictament acadèmics ni es pot circumscriure a l'àmbit escolar. Sense negar la utilitat i la conveniència d'exàmens i proves d'avaluació, el sistema educatiu, abans de dictaminar sobre el fracàs escolar, ha d'aprofundir en el coneixement de l'alumne com a persona, les seves capacitats, les característiques del seu aprenentatge i el conjunt de circumstàncies que afecten el seu comportament. Tota intervenció pedagògica ha de considerar les circumstàncies de cada alumne, promoure accions compensatòries al seu entorn i reforçar les aptituds i factors favorables.

El fracàs escolar no és suspendre matèries o no superar els cursos. El fracàs escolar és no trobar el camí del propi desenvolupament personal, fet que es

pot produir per manca de recursos humans i materials de l'individu mateix, o per les condicions desfavorables del seu entorn, o per no saber —o no poder— tractar les expectatives de l'alumne d'acord amb les seves possibilitats. No es pot qualificar de fracàs escolar l'alumne que no assoleix uns aprenentatges a causa de limitacions personals. Acceptaríem que hi ha fracàs escolar quan un alumne té capacitat i no aprèn d'acord amb aquesta capacitat. El fracàs escolar és entrebancar-se o aturar-se en els processos d'aprenentatge com a conseqüència de la falta d'interès necessari per promoure l'acte voluntari, que condueix al que equívocament denominem *esforç*.

El tractament eficaç del fracàs escolar passa per una anàlisi global i en profunditat dels agents que intervenen en la seva aparició. Aquest plantejament comporta l'assumpció de responsabilitats per part de la família, la societat i l'escola.

Cal estudiar a fons l'assumpte del fracàs escolar, analitzar a fons la realitat sociopedagògica i sociofamiliar de l'alumne del segle XXI al nostre país i, en conseqüència, donar respostes coherents a cada situació per tal que l'escola no es trobi sola davant del risc, ni s'hagi de sentir l'única responsable dels limitats assoliments d'aprenentatge d'alguns alumnes i dels resultats numèrics conjunts expressats en percentatge d'alumnes que promocionen o que es graduen.

Si es consideren els requeriments derivats de l'estudi multidisciplinari del fracàs escolar, es poden prendre les mesures adients, amb les previsions econòmiques corresponents, que puguin compensar les desigualtats de partida dels alumnes individuals o de determinats entorns socials per a un desenvolupament i una promoció en condicions d'igualtat.

3.1. LA PROPOSTA D'ITINERARIS D'ENSENYAMENT

El primer objectiu de l'educació és aconseguir que cada individu sigui capaç de realitzar-se com a persona i d'integrar-se harmònicament al medi. Pel que fa a l'etapa obligatòria, l'educació bàsica que proclama l'APLQE consisteix en la consecució d'unes competències que fan referència a valors de dimensió personal i social, i a la promoció de capacitats intel·lectuals indispensables per a la seva formació i que no són altres que la comprensió, la deducció, la inducció, l'anàlisi, la síntesi i l'expressió oral i escrita. En definitiva, l'educació bàsica consisteix en la promoció del desenvolupament de la capacitat, d'aconseguir l'hàbit del pensament crític i l'habilitat de cercar i trobar solucions atípiques als diversos problemes i situacions.

Si el període destinat a la formació bàsica se situa entre els sis anys i els setze, és una contradicció introduir itineraris diversificats als tretze anys, d'altra

banda, una edat incerta pel que fa a les possibilitats de decisió de l'adolescent. Els itineraris poden esdevenir vies de dispersió més que camins de promoció. L'ESO, al llarg de quatre anys, s'ha de centrar en el desenvolupament de competències bàsiques en un *medi no discriminador ni excloent*.

Recomanem:

a) *enfocar pedagògicament els problemes que presenta l'alumne en l'etapa de l'ESO*, analitzant les causes en cada cas i en el conjunt de cada centre i proposant mesures correlatives sense caure en la trampa dels itineraris, que no solament no resolen els problemes d'aprenentatge dels alumnes sinó que es poden complicar per l'aïllament. Es pot fer front als problemes d'aprenentatge (la motivació, la dedicació, l'endarreriment) que presenta l'alumne d'ESO disposant de mitjans adequats en cada cas i promoure els objectius propis de les competències bàsiques.

b) *i dotar els centres dels mitjans necessaris en cada cas a partir de l'anàlisi singularitzada de necessitats* segons les seves característiques internes i externes. Amb autonomia, amb un projecte educatiu propi i amb el desenvolupament curricular adient cada centre podrà encetar vies de comunicació i compromís amb la societat i la família.

4. ESCOLA PER A TOTS I EDUCACIÓ PER A CADASCÚ. MOTIVACIÓ I GUST PER APRENDRE: ESFORÇ GRATIFICANT

El dret de tots a la igualtat d'oportunitats per a una educació de qualitat comporta, en l'àmbit dels alumnes, el dret de cadascun a rebre l'educació adequada; i, en l'àmbit i les competències de l'escola, implica la responsabilitat d'aconseguir el ple desenvolupament de cada persona. El sistema i la institució escolar han de promoure un aprenentatge adaptat a cada situació, és a dir, individualitzat, per tal que l'esforç que es demana a cada alumne sigui l'adequat a les seves condicions, resulti gratificant i esdevingui un estímul per a un nou progrés. La graduació escolar s'ha d'entendre com un valor afegit.

Si bé tota la història de l'educació coincideix a afirmar que no hi ha aprenentatge sense esforç, també des de ben antic s'ha vist la relació entre l'esforç i la motivació, amb el benentès que l'etapa evolutiva, l'entorn sociològic, la situació geogràfica i el moment històric, en cada cas, són condicionants de la motivació.

Podem considerar l'esforç com un impuls orientat a potenciar, incrementar o perfeccionar el rendiment, ja sigui en l'àmbit físic, intel·lectual, afectiu o

social. Entre els diversos factors que condicionen la motivació, un cop superades les necessitats humanes i aconseguides la seguretat i la protecció essencials, es manifestaran les necessitats d'estimació, valoració i autoestima. Els psicopedagogs saben prou bé que el desig de créixer, el goig que dona superar-se i la satisfacció de vèncer dificultats poden ser un estímul per a l'aprenentatge. Els educadors haurien de tenir present aquest principi i valorar-lo de manera que esdevingui un guia en el procés del desenvolupament personal dels educands.

En els casos en què l'entorn —la família, l'escola, la societat— valora el nivell o els resultats en l'assoliment d'objectius per sobre de l'interès i la dedicació; quan els joves han tingut accés a la societat del benestar sense esforç de part seva; en la mesura que creix la valoració dels resultats per sobre de la realització personal, etc., minva el valor de l'afany de superar dificultats. I el poder creixent dels mitjans de comunicació accentua aquesta tendència.

La societat actual, davant les conseqüències negatives d'aquest procés, no sol buscar la solució a partir de les arrels dels problemes, sinó que, sense esbrinar-ne les causes, sovint pretén resoldre les dificultats incrementant els controls externs o progressivament coercitius. Sabem prou bé que les actuacions de l'Administració educativa i dels educadors que no corresponen ni incideixen sobre les causes que les han produïdes, poden tallar o amagar momentàniament el problema. Difícilment, però, tindran eficàcia, ni tan sols a mig termini. No es pot esperar que proves i exàmens, com a control, sens dubte, necessari, arribin a incentivar el gust per l'aprenentatge, ni es pot creure que l'augment de controls en la promoció de curs redundaran en la dedicació i el treball. Es corre el risc que, lluny de fomentar l'esforç, l'increment de controls posi barreres que duguin la segregació.

La intervenció educativa ha d'estar adreçada a superar situacions i a motivar el gust per aprendre. En un procés educatiu ben orientat, cada adquisició esdevé motiu de satisfacció personal i, alhora, incentiu per a un nou aprenentatge, de manera que la relació entre motivació, esforç i goig constitueix una espiral educativa creixent. En una societat progressivament heterogènia, cada faceta de diversitat demana el seu tipus d'atenció. Com ja s'ha fet esment en parlar del fracàs escolar, no es pot pretendre, doncs, una educació homogènia. Ha de ser funció dels mestres, els professors i els educadors en general, esbrinar i conèixer els diferents tipus d'aprenentatge que més s'adiuen a la idiosincràsia de cada alumne, és a dir, estudiar els diversos processos d'estructuració mental, de desenvolupament de les categories d'espai i temps, etc., així com també els valors prioritzats a les diferents cultures, procedències, entorns que coincideixen a l'aula.

Cal que a través de tota l'escolaritat —la infantil, la primària i la secundària obligatòria— progressivament es donin les respostes necessàries i adequades.

L'escola ha de desenvolupar les estratègies per aconseguir relacions i intervencions personalitzades.

L'esforç s'ha de valorar analitzant la resposta concreta que cada individu pot donar en relació amb les seves aptituds i en cada situació. Si bé la comparació amb l'altre pot ser motiu del propi coneixement i pot esdevenir motor de superació personal, l'emulació i la competitivitat fàcilment tindran com a contrapès el capgirament dels valors socials. A la pràctica, la perspectiva del futur, les expectatives laborals, en definitiva, la pròpia incardinació social, determinen la motivació o la manca de motivació de l'adolescent, és a dir, l'actitud davant l'esforç. La previsió d'exclusió anul·la tota possibilitat de superació personal. Sol passar que, com més actiu i motivat s'ha mostrat un adolescent en alguna etapa escolar, davant la perspectiva de l'exclusió, més es tanca i abomina allò que veu que se li nega, fins i tot com a justificació davant d'ell mateix.

Entre la motivació que potencia l'esforç i el desencís davant d'un aprenentatge que no està a l'abast, sovint es promou un tipus de motivació que consisteix a defugir el fracàs. Aquesta posició, relacionada amb el món de la imatge personal, es limita a un enfocament superficial i sovint mecànic de l'aprenentatge: sol ser font d'angoixa, propensa a reaccions associals i una de les causes de malestar als centres de secundària.

La institució escolar ha de disposar de recursos econòmics i pedagògics suficients —ventall de matèries, competència del professorat, autonomia en els projectes— per organitzar l'aprenentatge de manera que cada alumne trobi en què interessar-se i arribi a col·laborar en el propi progrés. Cal trobar la didàctica per aconseguir que, sigui quin sigui el nivell acadèmic, el bagatge personal, el ritme d'aprenentatge, les condicions socials d'un alumne, etc., aquest tingui el gust de conèixer, fer i desenvolupar al màxim les seves capacitats.

Recomanem:

a) adoptar les mesures necessàries per promoure un aprenentatge adaptat a cada situació en el marc de l'organització educativa, pel que fa a currículum, formació del professorat, recursos humans i materials, etc.;

b) i diversificar les formes d'aprenentatge i coneixement centrades històricament en l'acumulació d'informació i el raonament abstractiu potenciant les habilitats socials, la creativitat expressiva, l'organització de recursos, l'estructuració de la informació, la destresa manipulativa, l'observació atenta, la representació simbòlica, etc.

5. ELS CONTINGUTS DEL CURRÍCULUM I ELS PLANS D'ESTUDI

La transmissió del coneixement i la transformació de la informació en coneixement són funcions de l'escola. La selecció i l'estructuració dels continguts que cal ensenyar i que cal aprendre per al present i el futur és una qüestió fonamental a l'hora de dissenyar el currículum i els plans d'estudi de les diverses etapes del sistema escolar. Efectivament, la selecció de continguts és un element de qualitat en l'educació, però també ho són els criteris de selecció dels mateixos continguts i, sobretot, la didàctica que servirà per transmetre'ls i transformar-los en veritable coneixement escolar.

Tothom —l'infant, l'adolescent o l'adult— ha de poder gaudir d'una educació concebuda per donar resposta a les seves necessitats educatives fonamentals. Aquestes necessitats fan referència tant a les eines essencials d'aprenentatge —la lectura, l'escriptura, l'expressió oral, el càlcul i la resolució de problemes— com als continguts educatius fonamentals —els coneixements, els procediments i les habituacions— que l'ésser humà necessita per viure i treballar dignament, participar plenament en el desenvolupament, millorar la qualitat de la seva existència, prendre decisions pensades i continuar aprenent.

Des d'aquest punt de vista, el canvi educatiu i la millora de la qualitat tenen com a reptes la resposta equilibrada a les necessitats individuals i socials —la renovació pedagògica— i la introducció de canvis derivats de les necessitats socials i culturals —les innovacions educatives— centrades, sobretot, en el procés d'ensenyament-aprenentatge. En aquest sentit, la pràctica educativa no pot fer-se sense fonamentació i guia de les aportacions de la pedagogia contemporània en les diverses dimensions: psicològica, filosòfica, sociològica, antropològica i didàctica.

Tampoc es pot obviar la necessitat de revisar periòdicament el contingut dels coneixements i procediments que cal ensenyar. I menys avui, quan els factors de canvi s'han convertit en presència quotidiana en una societat en permanent transformació. Aquesta revisió no pot oblidar la perspectiva unitària del coneixement científic per evitar l'excessiva compartimentació i fragmentació, i fomentar la visió i la comprensió globalitzadora i la pràctica interdisciplinària. La revisió no pot oblidar que, a l'era de la informació, el problema cabdal no és tant el d'acumular molta informació, sinó la capacitat de codificar-la, integrar-la, contextualitzar-la, organitzar-la i interpretar-la, és a dir, convertir-la en coneixement disponible.

A l'APLQE es troba a faltar alguna línia dedicada a les aportacions de pedagogs i corrents pedagògics, alguna referència a les reflexions de documents rellevants, algun criteri derivat de les diverses concepcions sobre l'organització del

coneixement escolar i, en definitiva, alguna aportació rigorosa i fonamentada sobre la selecció i l'estructuració dels continguts escolars a les portes del segle XXI. Es detecta un punt de partida absolutament academicista en la selecció dels continguts escolars —la marcada divisió entre ciències i humanitats n'és un clar exemple. L'utilitarisme de la importància de les tecnologies de la informació i la comunicació no va acompanyada de cap reflexió sobre el lloc d'aquests continguts en l'ensenyament. Malgrat aquesta consideració global, resseguim les presències i les absències del document per plantejar algunes reflexions en relació amb els continguts del currículum.

La formulació dels principis generals de cada etapa, de l'objectiu general i dels objectius en termes de capacitat no tenen la força de contingut per donar una orientació clara. És una proposta imprecisa lligada a unes matèries acadèmiques tradicionals que no encaixen en un ensenyament que parteixi de la globalització, i que no es correspon amb les exigències interdisciplinàries que planteja la tecnologia i la ciència. No incorporen bé els principis més elementals de la psicologia cognitiva i parteixen de l'error que «si ho ensenyem abans, ho aprendran millor».

La compartimentació i la fragmentació dels sabers és una característica de la proposta de continguts que fa el document. Hi manca una visió interdisciplinària i globalitzadora del coneixement. Aquesta selecció tampoc parteix d'una perspectiva unificadora i integradora dels coneixements en la qual la cultura històrica —la història social de la cultura científica, tècnica i humanística— hauria de desenvolupar-hi un paper fonamental.

La coordinació entre les diverses etapes educatives és un element i un factor de qualitat educativa de primer ordre dins el sistema escolar amb vista a assolir el nivell de continuïtat i de cohesió necessaris. Aquesta coordinació ha d'abastar aspectes de gestió, però també aspectes curriculars.

La inclusió aïllada de l'àrea d'educació artística, sense considerar tot el coneixement teòric i pràctic relacionat amb l'educació de la sensibilitat, la cultura simbòlica i, en definitiva, l'educació de la dimensió estètica humana, és insuficient per a una proposta educativa que pretengui contextualitzar els aprenentatges escolars en la nostra cultura.

Aprendre a ésser i aprendre a viure junts són dos dels quatre pilars bàsics de l'educació. L'anàlisi de l'evolució del món i de les cultures i les relacions que s'estableixen així ho aconsellava. L'APLQE, en el preàmbul, declara que, davant dels problemes del sistema educatiu, l'Estat està obligat a posar-hi remei, i es refereix, expressament a «l'actual empobriment del clima de convivència i esforç als centres i a les aules». Sense minimitzar ni ignorar els problemes, la qualitat d'una convivència positiva passa per l'educació integral de les persones i, espe-

cíficament, l'educació de ciutadans lliures i crítics, capaços de viure en una societat diversa i heterogènia des del punt de vista cultural i capacitats per viure en una societat democràtica. La desaparició dels elements de transversalitat del currículum, a més d'accentuar la compartimentació, suposa una minimització injustificada de l'educació en valors, que és la que dóna motius interioritzats per a una bona convivència, molt més eficaços i permanents que els controls externs de contenció.

La compartimentació del coneixement del medi social i cultural en les disciplines acadèmiques de geografia i història, a l'educació primària, abandona tots els progressos de la pedagogia orientats a fer l'aprenentatge a partir de la globalització i sempre en una perspectiva interdisciplinària, a partir del medi més proper que forma part de l'experiència personal viscuda per l'alumne.

La formació inicial i permanent del professorat és un factor de qualitat educativa que té relació amb els continguts curriculars, perquè és la base de la capacitat crítica i, per tant, de l'autonomia pedagògica del centre. D'altra banda, és l'única garantia que un docent pugui considerar com ell va ésser ensenyat, pugui revisar-ho críticament en relació amb una societat i uns recursos, i pugui conseqüentment projectar un sistema d'ensenyament adequat als infants i els joves de la societat actual amb els recursos que disposa.

Recomanem:

a) organitzar l'educació primària amb una concepció global i no com a suma de matèries acadèmiques i, així, es procedeix a una lleugera diversificació del darrer cicle. Una concepció global considera, en primer lloc, els passos mentals com per exemple fa el mètode Decroly, que potencia l'observació com aprehensió de la realitat, l'associació que entra en contacte amb el coneixement sistematitzat i l'expressió diversa i complementària —verbal, corporal, matemàtica, musical i plàstica— com a recreació cultural.

b) i aproximar l'activitat escolar i d'estudi de l'educació secundària als coneixements d'actualitat dels mitjans de comunicació, amb la significativitat psicològica que generen. Aprofitar l'avinentsa ocasional per relacionar-los i associar-los a un coneixement global, progressivament estructurat i possiblement interdisciplinari, i donar sentit al currículum que aplega el conjunt de coneixements, procediments, competències i habituacions que calen a tot ciutadà o ciutadana.

6. LA PROFESSIÓ DOCENT: FUNCIONS, ATRIBUCIONS I FORMACIÓ

Cal crear les condicions que facin de la professió docent una funció d'interès social per a la totalitat dels ciutadans i un dels recursos més importants per al desenvolupament personal i cultural. Afirmar la condició d'intel·lectuals i persones de cultura de mestres i professors. Donar-los el necessari reconeixement social i polític amb les atribucions necessàries. Elevar la formació de tots els docents al grau universitari de segon cicle i promoure que, a qualsevol etapa, hi hagi docents amb el grau de doctor capacitats per a la investigació amb el corresponent reconeixement.

La primera condició està en els propis docents que, com a col·lectiu professional rellevant, han de prendre consciència de la seva funció com a intel·lectuals i persones de cultura àmplia i oberta, sense perjudici que s'hagin especialitzat en un camp específic. Els docents, els mestres i els professors són per als infants i els joves els primers models alternatius d'adult, dona o home, després dels seus pares i, molt particularment, quan l'experiència familiar no ha estat prou favorable. La professió docent, sigui desenvolupada en centres públics o privats, és una de les professions caracteritzada per la generositat i el desinterès que supera, de bon tros, la justa retribució econòmica i que no es plega ni a interessos comercials, ni ideològics, ni corporatius. Un compromís deontològic públic seria molt positiu.

El respecte dels alumnes als professors està avui alterat per la falta d'una socialització primària sòlida i, tot i això, molts professors aconsegueixen aquest respecte necessari dels alumnes. Aquest respecte està estretament lligat amb la coherència dels professors entre allò que diuen i la seva actuació, i el respecte que ells mateixos tenen pels alumnes. Falta, però, un reconeixement social i públic de mestres i professors amb les atribucions necessàries. Mentre no es comprovi una altra cosa, cal pensar que els docents actuen correctament, amb competència i responsabilitat, i el propi col·lectiu professional ha d'estar atent per corregir a temps les desviacions que es puguin donar causades per malaltia o despreocupació. Com ja s'ha presentat en un altre punt, els desajustos de l'ensenyament actual els pateixen els alumnes i els professors, però el mal denominat *fracàs escolar* expressa el desajust del conjunt de la societat respecte a les finalitats de l'educació que proclama i els mitjans, la consideració i les atribucions que reconeix a aquells a qui la societat mateixa ha confiat una funció tant important i delicada.

La formació del mestre i del professor com a professional docent és anterior a tota regulació del sistema escolar, atès que és el docent qui en fa la interpretació i qui en desenvolupa la pràctica. El millor sistema legal pot esdevenir inoperant i

un docent ben format pot desenvolupar un bon ensenyament malgrat les insuficiències del sistema escolar.

En primer lloc, cal afirmar la condició d'intel·lectuals dels professionals docents i l'ampli bagatge cultural, la formació sòlida i la personalitat afermada. Malgrat la disponibilitat de fonts d'informació, multiplicitat de recursos i llibres per a ús dels alumnes, el professional docent és un mediador cultural i la seva manera de processar la informació, de donar significats i projectar el sentit dels coneixements és insubstituïble, i segueix essent la clau de motivació dels alumnes en cada context específic.

En segon lloc, cal afirmar la necessitat d'una especialització en la professió d'instruir, ensenyar i educar. No n'hi ha prou amb la titulació universitària superior i cal, en tots els casos —des de l'educació infantil a l'educació secundària, el batxillerat i la formació professional— una formació psicopedagògica i didàctica que permeti prendre, a cada moment, amb criteri i seguretat les decisions que requereix l'acció educadora.

En tercer lloc, cal considerar la importància d'una formació de pensament ben construïda que inclou, per igual, les estructures del pensament formal —l'ordre del discurs, els recursos expressius, la correcció gramatical i el coneixement i l'ús funcional de tres llengües o quatre— i els continguts del pensament —la formació filosòfica, la teoria del coneixement, la lògica i la reflexió ètica en el marc de la diversitat cultural.

En quart lloc, cal tenir en compte les exigències específiques del nostre model de societat: les tecnologies de la informació i els mitjans de comunicació. El professional docent no pot deixar de ser un usuari avançat per tal de no estar pendent dels procediments i poder estar atent als continguts que vehicula en unes competències per a les quals els alumnes tindran predisposició i facilitat, però que poden generar servitud.

Encara cal demanar, finalment, que el professional docent sigui una persona creativa i desenvolupi en un vessant o un altre la dimensió estètica o poètica. La creació literària, el sentit musical, el gust per la forma, la inventiva tècnica, l'expressivitat i l'harmonia corporal, etc., no són temes especialitzats sinó vessants culturals que s'han d'estendre al màxim entre tots. El simple exercici serà ja un estímul i un important modelatge per als alumnes, cadascun dels quals desenvoluparà les seves qualitats.

Aquestes exigències de formació aparentment extenses cal organitzar-les en tres pilars clars:

a) una *formació científica*, que comporta realitzar un cicle complet d'estudis superiors, en una facultat o una escola superior, en un camp del coneixe-

ment on el candidat s'especialitza en una matèria prioritària i una de secundària;

b) una *formació professional* superior teòrica i pràctica de la mateixa durada, que el capaciti per fer-se càrrec d'un grup d'alumnes i formar part d'un equip docent de mestres o professors;

c) i, finalment, un *any d'inducció*, un curs complet de pràctiques al centre docent, que estaran guiades per un professor formador, i orientat i supervisat per un professor de l'especialitat en exercici.

Tot professional docent ha de saber què cal fer a cada moment, segons la matèria que ensenya i segons els alumnes concrets a qui ensenya. Ha de saber la pràctica, com s'ha d'ensenyar i ha de saber la teoria que la sosté, el perquè s'ha d'ensenyar d'una determinada manera. El professional docent no és solament un tècnic aplicador de models, és sempre un creador, un redissenyador de models segons les necessitats, les oportunitats i els recursos disponibles o generables. Per això, cal pensar en una formació continuada, permanent. L'equip docent és el primer nucli de formació permanent on es revisa l'eficàcia i l'adequació de l'acció desenvolupada. Cada professional ha de mantenir al dia un bagatge de coneixements, que caldrà actualitzar amb la participació en cursos, seminaris d'elaboració i simposis d'intercanvi d'experiències pedagògiques. La formació del professorat és un dret expressament reconegut, però és alhora un deure inexcusable.

Recomanem:

a) *establir per a tots els docents una formació universitària de segon cicle, on s'articulin la formació científica, la formació pedagogicodidàctica i la inducció orientada i supervisada;*

b) *i definir les atribucions que es reconeixen als docents en exercici de la seva professió i promoure l'aprovació i la difusió pública d'un codi deontològic. Convé que mares, pares, ciutadans en general i alumnes d'acord amb l'edat, coneguin el compromís dels docents amb els seus deures així com les atribucions que la societat els reconeix per dur a terme la seva funció.*

7. AUTONOMIA DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR I DIRECCIÓ PROFESSIONAL

A l'hora d'establir un marc legislatiu que reguli l'organització i la direcció dels centres docents, cal tenir en consideració que els centres docents són diferents, i que cada centre té unes característiques pròpies, específiques, amb una

història i un entorn diferenciat. Les realitats humanes, les demandes, les necessitats i les inquietuds socioculturals de cada centre poden ser diverses. Per això, cal preveure un marc legislatiu que fixi les línies generals de l'estructura organitzativa dels centres, però que permeti donar una resposta adequada adaptant aquesta estructura a les necessitats de cada realitat.

L'autonomia de la institució escolar és identificada des de fa temps en tots els estudis d'investigació com una de les variables de les escoles de qualitat. L'autonomia és una condició necessària perquè cada centre pugui donar una resposta adequada a les necessitats que se li plantegen en compliment de les finalitats proclamades per les lleis. Un excés de normativa legal limita l'autonomia i fa l'escola massa dependent de l'Administració, i la incapacita per donar solucions ajustades a les necessitats.

L'autonomia s'ha de concretar en un projecte educatiu propi de la institució i s'ha de tenir prou capacitat per dur-lo a la pràctica. La participació dels diferents sectors i de cadascuna de les persones és imprescindible. Però, la participació completa enforteix una iniciativa que correspon clarament als professionals, l'orientació de l'ensenyament i, si és possible, un sistema pedagògic, on tota acció té una fonamentació i està en consonància amb les altres accions, sense dissonàncies. Avui, no tots els equips professionals estan en les mateixes condicions per assolir una autonomia que exigeix criteris sòlids i seguretat pròpia. Potser, per això, afirmar l'autonomia no significa que se l'hagi de donar per igual a tots els centres d'entrada, sinó després d'avaluar les condicions de possibilitat. Així mateix, no es pot donar l'autonomia a aquells que no en senten la necessitat i no se'n fan responsables de l'ús.

L'autonomia es pot anar assolint per àmbits diferenciats. *L'autonomia organitzativa* ha de permetre organitzar el centre segons els propis recursos humans. Les unitats funcionals i els càrrecs no poden estar predeterminats de manera absoluta per l'Administració amb un uniformisme ineficaç. Cada centre ha de partir de la capacitat i la formació específica del seu equip professional. *L'autonomia pedagògica* comporta deixar en l'àmbit de decisió de cada institució escolar la concreció del currículum per assolir els objectius i els continguts bàsics que es proposen per a tots els ciutadans, així com els procediments d'ensenyament i els formats didàctics més adequats segons els alumnes i els recursos de l'entorn. *L'autonomia de gestió econòmica* també ha estat proclamada, però s'aplica en marges molt estrets i ha de donar als centres l'incentiu d'estalviar despeses en uns capítols per a invertir-les en altres objectius del pla de millora que el propi centre es pugui formular. *L'autonomia de gestió de personal* no encaixa amb la funcionarització de la professió docent concebuda fa un segle i cal

introduir importants correctius, vèncer comprensibles resistències i fer-ne una alternativa estimulante per als propis professionals docents. La seva necessitat s'evidencia quan la institució escolar té un projecte educatiu propi i alguns professionals docents poden desentendre-se'n o, fins i tot, oposar-s'hi sense haver-ne de donar raó, emparant-se en la condició de funcionari.

L'APLQE afirma que els centres disposaran de l'autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió econòmica, i que cal que la concreció posterior i el desplegament normatiu es corresponguin amb aquesta declaració d'intencions que darrerament va en sentit contrari: més prescripció curricular, més prescripció horària, determinació dels càrrecs directius i la coordinació, i precisió dels capítols de gestió econòmica.

7.1. LA DIRECCIÓ DELS CENTRES DOCENTS

A l'APLQE es concreta que el director o la directora és el representant de l'Administració educativa al centre i, abans ja s'havia anunciat, la voluntat de reforçar-ne el lideratge i l'autoritat. Es troba a faltar un reconeixement al fet que també el director o la directora és el representant de la institució escolar, del conjunt de persones que la integren. Així és percebut pels professors dels centres i els pares. Es tracta de dues representacions que es complementen; de fet, responen a una mateixa finalitat i, per tant, no poden estar enfrontades. Cal tenir en compte allò que la comunitat educativa espera del director per tal que aquest càrrec pugui estar en sintonia amb la comunitat. Ha de ser possible i així convé, que les dues representacions puguin recaure en la direcció sense contradiccions; serà senyal de salut de la institució escolar.

Reconèixer el lideratge del director és un fet que valorem positivament, però cal tenir en compte que un lideratge real i efectiu es produeix quan la direcció està capacitada i té un alt grau de sintonia amb l'equip de professors. És bo que la llei estableixi unes atribucions que reforcin la direcció. De tota manera, les funcions de la direcció a l'APLQE no semblen suficients per permetre un lideratge autònom. Això no tant per la participació de l'Administració educativa en l'elecció i en altres prescripcions, sinó especialment perquè no sembla que canvii els hàbits dirigistes de l'Administració.

Una direcció amb un lideratge és imprescindible per assolir els objectius del projecte educatiu de cada centre. El lideratge no s'incrementa per les atribucions, que més aviat reforcen el poder. El lideratge és el reconeixement de la capacitat a partir de l'actuació continuada, i prové dels professionals i el conjunt de la comunitat educativa. Amb un gran lideratge són suficients unes atribu-

cions clares i bàsiques. Caldria evitar que un reforçament desmesurat del poder de la direcció dugués a prescindir del necessari lideratge.

Valorem com a molt positives totes les mesures que tendeixen a la formació dels directors i les directores, sobretot pel que fa a la capacitat de gestió i la sensibilitat pedagògica, així com les que afavoreixen que els òrgans de direcció siguin ocupats durant períodes de temps més llargs. El període de tres anys previst és, potser, insuficient i valorem el període de quatre anys com a més escaient.

El DBLCE justifica que els canvis legislatius són necessaris per una falta d'autoritat i disciplina als centres, i proposa afavorir la convivència al centre, resoldre els conflictes i aplicar les mesures disciplinàries com una de les competències de la direcció. Es constata una preocupació social creixent en relació amb aquest tema entre els professionals de l'ensenyament, entre els pares i les mares d'alumnes, entre els propis alumnes i en la societat en general. Sembla que tothom hi està d'acord: cal millorar el clima de les aules i potenciar el respecte a les persones i als docents. Tanmateix, qualsevol plantejament que vulgui resultar efectiu ha de partir d'una reflexió profunda i d'un coneixement complet de les causes que motiven aquesta situació, com ja s'ha exposat al segon i el tercer punt d'aquest document.

L'autoritat s'aconsegueix amb un bon coneixement de les situacions i amb accions coherents amb les finalitat educatives: l'autoritat no es redueix a l'exercici del poder.

El centre docent és el reflex de la societat on es troba. La pèrdua d'autoritat no és un problema exclusiu dels centres educatius: ho és també de les famílies, d'alguns pares i mares que tenen poca autoritat envers els seus fills, als quals els fills no respecten. I és també un problema de la societat, que ha vist com el referent d'autoritat ha estat desprestigiats en molts àmbits. No es pot pretendre que, amb una regulació de les competències del director, s'aconsegueixi invertir una tendència social: si a la societat l'esforç, la disciplina i el respecte envers els grans no són un valor, difícilment aconseguirem que ho siguin als centres docents.

Des de la Llei orgànica del dret a l'educació (LODE, 1985), el govern dels centres compta amb òrgans unipersonals —l'equip directiu— i col·legiats —el claustre de professors i el consell escolar. Aquest últim és l'òrgan de govern màxim que té les funcions clau —l'elecció del director, l'aprovació del projecte educatiu, etc. L'APLQE proposa un canvi de model: el consell escolar i el claustre passen a ser òrgans de participació i l'equip directiu passa a ser l'òrgan de govern únic. El director seria elegit per una comissió formada per representants de l'Administració educativa i el centre corresponent.

Quant a les funcions, sembla que l'èmfasi és en la condició de cap de personal i en la capacitat de decisió en els problemes de disciplina, la resolució dels quals es vol agilitar. Sembla que la pretensió és aconseguir una autonomia del director respecte al professorat, lligant-lo més a l'Administració i solament es diu que representa l'Administració davant dels professors.

També, sembla que busca responsabilitzar més el director de les funcions i deixar el consell escolar com a òrgan de participació. Tampoc creiem que, per donar més atribucions a la direcció, s'hagin d'anul·lar funcions de govern i decisions institucionals —no executives— dels consells escolars que ja tenen una tradició.

Amb una autonomia real de les institucions escolars i amb unes direccions professionals capaces de liderar la renovació pedagògica dels centres, l'acció i la participació institucional, es produirà una explosió de creativitat i innovació, i s'estarà en el bon camí d'una vertadera millora de la qualitat de l'educació en el conjunt del sistema escolar.

Recomanem:

- a) *reafirmar la direcció com a representació de la comunitat escolar*, reconeguda per l'Administració per tal que conflueixin la competència professional i el lideratge institucional;
- b) *garantir la direcció pedagògica dins l'equip directiu* amb un membre que tingui la formació especialitzada necessària;
- c) *i reconèixer administrativament diferents formes de configurar un equip directiu*, per tal que respongui efectivament a les necessitats diferenciades de determinats centres.

8. L'EDUCACIÓ I LA CULTURA RELIGIOSA: UNA QÜESTIÓ DE FONDS

L'educació i la cultura religiosa ha de ser presentada a tots els infants i la institució escolar és l'única que pot fer-ho amb garanties de pluralitat. L'educació religiosa significa educar la dimensió religiosa humana sense bases doctrinals i presentar de manera dialogant diferents opcions religioses presents a la societat, que tot ciutadà ha de poder comprendre i, si així ho decideix, adoptar. L'educació segons una opció confessional correspon a cada família amb vinculació al grup o a l'església que estigui d'acord amb les pròpies conviccions.

La dimensió religiosa humana apareix com una invariant humana en una societat d'una total diversitat cultural. La proclamació de la llibertat de consciència va conduir, durant el segle XIX, a voler organitzar una societat laica i deixar el sentit religiós per a l'esfera privada, en societats que estaven vertebrades segons la religió majoritària per tradició. Avançant el segle XX, es constata que no es pot ignorar el sentit religiós i els estats polítics proclamen l'aconfessionalitat per respectar la diversitat de confessions religioses d'una mateixa cultura presents a la societat, i així mateix ho proclama la Constitució espanyola. El fenomen migratori del segle XXI en un planeta amb una economia globalitzada posa en contacte confessions religioses de cultures marcadament diferents, que afecten aspectes de socialització primària que es presentaven com a inqüestionables.

Una educació o un ensenyament confessional, sense perjudici de la llibertat de consciència, promou una oferta diversificada d'escoles segons el caràcter confessional propi. Això ens pot conduir a un aïllament dels grups segons la pertinença religiosa i a una fragmentació social progressiva pel desconeixement dels altres. S'afeblirien així els vincles mínims necessaris de pertinença a la societat comuna i s'incrementaria el risc de conflictes entre grups. Cal que la diversitat d'orientacions i de llibertat de consciència que caracteritza la societat democràtica es visqui ja des de la infantesa.

D'altra banda, la regulació de l'àrea de cultura i religió que es proposa a l'APLQE amb la doble opció —*l'ensenyament confessional* i *l'ensenyament no confessional*— no és aplicable funcionalment. L'opció confessional podria comportar que, amb un horari coincident predeterminat, s'haguessin d'oferir dos, tres o més opcions religioses i, a la mateixa hora, l'opció no confessional. Als centres confessionals amb finançament públic, es faria molt difícil mantenir el respecte total a la llibertat de consciència, atès que caldria oferir una opció confessional diferent a ciutadans d'altres cultures o, com a mínim, un programa de cultura religiosa no confessional alternatiu.

Un nou model és el que pot oferir l'educació de la dimensió religiosa i la cultura religiosa no confessional a la institució escolar per a tots els infants, els de la cultura del territori i els d'altres cultures que s'hi estableixen. La finalitat és garantir la igualtat de tots, el coneixement i la comprensió mútua, i una actitud de respecte actiu que, assegurant unes bases comunes, capacita per viure junts de manera dialogant en una diversitat de concepcions de la realitat, de costums culturals i de sentit de la vida humana.

Aquesta alternativa percebuda com a necessària va essent impulsada per diversos grups, favorables al diàleg interreligiós i intercultural, en observar l'emergència de conflictes entre grups que, de manera defensiva i proteccionista, es ratifiquen en els seus principis tradicionals. Cal fer esment aquí de la iniciativa

empresa per l'Associació Unesco per al Diàleg Interreligiós (AUDIR) que, el 28 de maig de 2001, va constituir a Barcelona la Comissió Interreligiosa per a l'Ensenyament de les Religions a l'Escola. En aquesta comissió, hi participaven quinze representants d'un nombre de confessions significatiu.⁸ Aquesta associació va fer pública la declaració *Cultura religiosa per als ciutadans de demà*, en la qual es pronuncia perquè l'escola ensenyés una cultura religiosa per a tothom, en comptes d'una religió confessional per a uns quants. Donà alternativa a la configuració d'un col·lectiu de professors de cultura religiosa, a partir dels professors d'ensenyament confessional de la religió que hi ha actualment. Això comporta ampliar-ne el nombre i un pla de formació. Aquesta formació s'ha d'obrir a les diferents religions i preparar-se per al desenvolupament d'un currículum comú consensuat i d'unes orientacions didàctiques per a l'àrea de cultura religiosa en profunditat, fugint dels tractaments superficials i folklòrics.

Recomanem:

a) *promoure l'educació de la dimensió religiosa humana de tots els alumnes* donant per superada l'etapa d'ensenyament confessional de la religió per a uns quants. Donar un coneixement de la diversitat cultural religiosa i fer de la institució escolar una institució de diàleg intercultural bàsica, la que la nostra societat plural i diversa necessita.

9. LA NECESSITAT DE LA PEDAGOGIA PER A UNA EDUCACIÓ DE QUALITAT

Amb la construcció del sistema escolar primari per a tots els ciutadans a l'inici del segle XIX es desenvolupa la pedagogia derivada del fi de l'educació com a ciència normativa per fonamentar i guiar l'acció educativa. El desenvolupament de les ciències experimentals i la psicologia a la fi del mateix segle aporten bases positives, fonamentació explicativa de les condicions de l'infant i les seves possibilitats d'aprenentatge. Els alumnes que prossegueixen estudis mitjans eren una selecció reduïda d'alumnes capacitats que rebien l'ensenyament de titulats universitaris de les diferents branques del coneixement. Els professors tenien

8. Hi assistiren un musulmà, un pakistanès, un cristià mennonita, un humanista laic que és professor d'ètica, dues musulmanes de la Comissió Islàmica de Catalunya, una cristiana catòlica religiosa, una cristiana protestant evangèlica, un hindú músic, una jueva de la Comunitat Jueva de Barcelona, un musulmà de la madrassa de Granada, un budista de la Casa del Tibet de Barcelona, una seguidora de Brahma Kumaris, una cristiana protestant teòloga, un cristià ortodox grec del Patriarcat de Constantinoble, una cristiana quàquera i el secretari de l'AUDIR.

una gran personalitat i una extensa cultura, i podien ensenyar sense haver estudiat pedagogia i didàctica.

L'extensió de l'ensenyament secundari a tots els ciutadans amb capacitats molt diverses fa que l'ensenyament per recepció no sigui suficient per a molts alumnes. Cal comprendre les diferències individuals, saber organitzar situacions d'aprenentatge interactives i, fins i tot, motivar aquells alumnes que no senten necessitat o interès pel coneixement. La formació en psicobiologia, sociologia de grups, pedagogia i didàctica esdevé imprescindible per a la professió docent. No hi ha tants professors com la nostra societat necessita, que tinguin una capacitat docent natural, però amb unes aptituds intel·lectuals i comunicatives bàsiques, i l'adequada formació pedagògica es pot formar un ampli col·lectiu.

La formació pedagògica s'ha de nodrir del patrimoni d'aportacions de la pedagogia del segle XX, tan desconegut per a molts i, per això mateix, tan poc explorat. En el moment de la seva creació van ser sistemes i experiències limitades sovint en escoles i institucions diferents de les dels estats, atès que aquestes tenien massa alumnes per classe. Avui, amb un nombre d'alumnes acceptable, es poden desenvolupar sistemes pedagògics que deixin enrere els sistemes d'ensenyament col·lectiu i repetitiu. Avui l'escola ja no té com a primera finalitat la socialització, sinó justament l'educació cap a una cultura personalitzada de cada alumne.

Segueixen essent vigents els principis i els passos del *mètode global* del doctor Decroly (1901), que cal saber llegir-los en el marc d'una societat de masses i consum. Els *principis del desenvolupament biopsicològic*, de la doctora Montessori (1907), són avui encara més importants per a l'escola infantil atès l'excés d'estímul precoços que reben els infants i les disponibilitats de material manipulatiu que ofereix el mercat. Els *trenta indicadors de l'escola activa*, formulats per Ferrière (1913), començant pel primer, «l'escola ha de ser un laboratori de pedagogia pràctica», poden ser formulats en el marc d'una societat de comunicació de masses i l'ensenyament deixaria de ser una activitat diferent de la cultura. L'*escola del treball*, de Kerschensteiner (1912), per a adolescents de determinats entorns seria l'alternativa d'integrar l'activitat productiva i el coneixement enfront d'iniciatives segregadores gens pedagògiques, que sols els assignen treball manual.

Altres mètodes i sistemes s'han formulat amb els mateixos principis pedagògics, amb formes molt diverses, sempre adaptant-se al context i a les necessitats concretes. Per a alumnes autònoms, avançats o superdotats el *mètode de projectes*, de Kilpatrick (1918), és avui més actual que mai amb la disponibilitat de fonts d'informació —biblioteques, reportatges periòdics, documents de televisió, museus, exposicions i Internet. El *pla Dalton*, de Parkhurst (1920), d'ensenyament individualitzat amb contractes i assignacions de tasca es va crear per a l'escola rural integrada i, també, per a l'escola amb aules especialitzades. El *sistema Winnet-*

ka, de Wasburne (1920), fou pensat per a un ambient suburbial obrer i organitzava l'ensenyament amb un programa mínim i un programa de desenvolupament, i podria donar l'orientació a la iniciativa de crèdits comuns i crèdits variables, que han conduït a uns horaris excessivament fraccionats amb continus canvis de matèria, professor i aula. El *mètode de treball en grups*, de Cousinet (1920), alhora ensenyava a treballar en equip i comprometia al treball individual amb una divisió i un repartiment de la tasca previs. El *pla Jena*, de Petersen (1924), és aquest mètode d'ensenyament col·lectiu, en grups d'alumnes d'edats diferents, que ens permetria, on calgui, mantenir en el seu poble alumnes d'educació secundària fins als catorze anys, o bé organitzar grups d'edats diferents evitant la repetició de curs, fet que comporta sovint una certa humiliació i enduriment. Les *escoles Waldorf*, de R. Steiner (1921), són una xarxa d'escoles present a diferents països europeus amb un clar projecte de pedagogia antropològica i no autoritària, que dona una especial importància a l'educació estètica com a estímul de desenvolupament i harmonia personal enfront de l'obsessió pels *ensenyaments instrumentals* —segons en diem—, que ofeguen l'interès natural pel coneixement.

Les *tècniques de l'escola moderna*, que Freinet impulsà amb tot un moviment des de l'any 1927 fins al 1966, s'aparten de la incipient escola uniformitzadora controlada per l'Estat, recuperant una educació viva a través del llibre de la vida, els mètodes naturals de lectura, càlcul i dibuix, la impremta escolar, la correspondència interescolar, les màquines d'ensenyar aritmètica, els fitxers de treball individual, la biblioteca de treball, la pedagogia del treball cooperatiu, l'escola dels mitjans tècnics moderns i sempre l'escola del poble —és a dir, *enganxada* a la seva comunitat. Tot va ésser una anticipació de l'ensenyament necessari, avui amb tanta disponibilitat de mitjans —vídeos, televisió, maquinari i programari, Internet, correu electrònic, etc.—, que solament milloraran l'educació si sabem organitzar-los en un sistema pedagògic amb principis clars i objectius ajustats a les necessitats culturals dels alumnes. Aquests moviments de renovació pedagògica diferents, però coincidents a França, Alemanya, Itàlia, Espanya i, molt particularment, a Catalunya amb la dinàmica de les escoles d'estiu, iniciada ja el 1914 per Eladi Homs, darrerament una mica dispersats per l'excés de regulació legal dels sistemes escolars i per un cert tancament de la pedagogia universitària, són els que han aportat els canvis més grans a la pedagogia del segle XX, i són imprescindibles per a una millora efectiva de la qualitat de l'educació, que no depèn de la consistència del sistema sinó de la funcionalitat, l'eficiència i l'eficiència de cada institució escolar.

Cal tenir presents, encara, altres accions pedagògiques d'un cert caràcter correctiu davant la inoperància del sistema escolar. La *pedagogia de Makarenko* (1925), a favor de joves amb conductes delinqüents en una situació social em-

pobrada. El corrent de la *pedagogia institucional d'orientació psicològica* (Vasquez-Oury, 1966), que afirma la necessitat de conèixer cada infant, amb la seva biografia, i conèixer les aptituds encobertes per una història de fracàs, pot coincidir amb l'avui denominada *resiliència infantil*. Cal també reconèixer l'eficàcia pedagògica d'una acció educadora humanitària, no formulada pedagògicament, l'*escola de Barbiana*, del capellà Milani, que supera el desinterès per l'escola d'uns joves amb el compromís personal del mestre i la participació col·lectiva d'ells mateixos. Darrerament, les escoles per a infants pobres impulsades per R. Edmons (1982), a la ciutat de Nova York, han pogut contradir amb experiències pràctiques la tesi malauradament certa de Coleman (1966), que demostrava el poc efecte de l'educació escolar enfront de la família i l'entorn social i econòmic.

Respecte a la formació de les persones adultes, no es pot oblidar l'*alfabetització i la conscienciació* promoguda per Freire, que va alliberar els treballadors del complex d'ignoràcia —una conseqüència de l'educació bancària— i va desvetllar la consciència de la cultura del treball amb el diàleg i la paraula que transformen el món. És una aportació pedagògica que dona sentit a l'aprenentatge humà i es concreta en una didàctica que ha demostrat ser més eficaç en persones adultes, amb coincidència de criteris respecte als sistemes i els mètodes pensats per a la infància.

És un patrimoni pedagògic que ha costat molts esforços humans, que es va iniciar amb molts menys recursos materials, formals i humans dels que avui disposem i fou possible pels ideals de llibertat, igualtat i fraternitat que inspiraven la modernitat per fer la ciutadania. Dewey, impulsor de la Progressive School, ja el 1916 havia vinculat *democràcia i educació*, i reafirmava la posició que a l'escola ideal es poden reconciliar els ideals individualistes i els institucionals. L'escola ha de ser eminentment personalitzadora i, per això, s'ha d'organitzar amb autonomia, per donar resposta a les necessitats de la comunitat i per aprofitar-ne de la millor manera possible els recursos; en primer lloc, els humans i els professionals. No hi ha solucions uniformes, universals, encara que els principis siguin els mateixos i les finalitats comunes. El marc normatiu del sistema escolar ha de ser mínim i la iniciativa pedagògica ha de ser màxima. Tothom participa en l'educació dels ciutadans, però correspon als professionals amb formació científica, filosòfica i cultural donar normes d'acció clares per evitar accions contradictòries amb les finalitats que es proclamen. La pedagogia és necessària per superar el desconcert de l'educació actual.

Aquest text es va aprovar amb les modificacions presentades al ple la Societat Catalana de Pedagogia, en la seva sessió del dia 11 de juny de 2002, a la seu de l'Institut d'Estudis Catalans.