

## La qualitat de l'ensenyament

Dr. Josep González-Agàpito  
 Degà de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona  
 i membre de l'Institut d'Estudis Catalans

*Josep González-Agàpito*

Moltes gràcies. Aprofito la cordial invitació del president de la Societat per dir que, certament, això intenta ser el que ell ha dit: una reflexió col·lectiva en un moment que és especialment delicat per a l'educació del país. Com tots sabem, estem posant en marxa una reforma educativa molt profunda en un moment en què les circumstàncies socials, però sobretot les econòmiques, no són justament les millors. I potser més que mai convé justament debatre temes com els que es presenten a reflexió. I dic debatre perquè jo penso que intentarem, els qui formem la Mesa, obrir entre nosaltres una conversa sobre aquests temes. Per tant, com a forma de procediment, primer intervindrà jo i explicaré i centraré una mica el tema; després, els membres de la Mesa, en la mesura que vulguin, podran anar intervenint. Ens havíem plantejat distribuir-nos una hora, però no per parlar vint minuts cadascú —perquè això no ha de ser una mena de mini-conferències exposades una al costat de l'altra—, sinó aprofitar aquesta hora per creuar parers i intervenir quan es cregui convenient. Després d'un primer plantejament, hi haurà una segona part on es podran plantejar totes les qüestions. El que sí que demanaria és que, com que això és un fòrum de reflexió i la manera de fer-la és justament activa, ens afegim tots a les qüestions d'una manera creuada i ens contestem, no solament des de la Mesa, sinó entre nosaltres mateixos.

Bé, doncs, aclarit això, començaré dient, encara que és una cosa sabuda per tots, que la qualitat d'ensenyament d'un país es regeix, principalment, per tres paràmetres: un paràmetre és el marc socio-polític i econòmic, l'altre el formen els mitjans materials i organitzatius, i l'altre els mitjans humans. I entorn d'aquesta divisió, tan elemental i tan òbvia, potser valdria la pena que anéssim encetant el debat.

Pel que fa al marc socio-polític i econòmic, val a dir que, a nivell de l'Estat, d'ençà de l'arribada dels socialistes al Govern central s'ha experimentat un notable desenvolupament educatiu, propiciat per la tradicional sensibilitat de l'esquerra per les qüestions d'educació i, especialment, per l'educació pública. Aquest fet ha comportat l'elaboració d'un marc legal educatiu molt ampli que, històricament, no té parió. Em refereixo no sols a les grans lleis que sustenten la reforma educativa, sinó a tota la xarxa de normativa que ha reorganitzat, de dalt a baix, el sistema educatiu espanyol, i que ha instrumentat també, bé o malament, els recursos econòmics.

A hores d'ara, la conjuntura actual de recessió econòmica ha frenat greument el desenvolupament de la reforma educativa, i malgrat la respectuosa consignació a l'àrea educativa dels pressupostos d'enguany —tant en els de l'Estat com en els de la Generalitat—, no hi ha dubte que la greu situació econòmica fa minvar, i farà minvar encara més en el futur, la qualitat educativa. No dispo de temps, malgrat que caldria fer-ho, per examinar com aquest marc legal estimula, i també condiciona fermament, alguns aspectes de la qualitat de l'ensenyament. Però vull advertir que en la reforma educativa espanyola hi ha almenys dos temps ben clars: el primer el constitueix l'etapa del primer ministre d'Educació dins el Govern socialista, que fou, com vostès saben, el professor Maravall, i correspon a un moment de reforma decidida i també, val a dir-ho, conflictiva. En canvi, són els moments, recordin, de les negociacions amb els sindicats de mestres, són els moments dels conflictes amb els escolars d'ensenyament secundari als carrers, etc. Hi ha un segon temps, iniciat pel ministre Solana i continuat pels seus successors, que està presidit pel consens i pel rebaixament consegüent de

plantejaments en benefici d'aquest. I aquesta doble perspectiva cal tenir-la en compte a l'hora de jutjar, doncs, com han anat evolucionant, en la pràctica, els principis que formaven la reforma en el seu inici. Sens dubte, malgrat que hagi despertat desacords entre els diversos sectors socials i professionals, la reforma educativa ha provocat també un marc qualitatiu important, l'exponent més gràfic del qual és potser la prolongació de l'ensenyament obligatori fins als setze anys.

A Catalunya, i amb l'aplicació de les nostres competències, hem assistit en els darrers deu o dotze anys a un augment de la qualitat del nostre sistema educatiu, que el fa un dels millors exponents de l'augment de la qualitat de vida que també ha anat experimentant el país. Aquest augment de la qualitat és palesa, per exemple, en l'acurat criteri arquitectònic i organitzatiu que, en general, ha presidit les intervencions públiques en els edificis escolars, com també en la reobertura de petites escoles rurals, fruit no sols de criteris de servei públic, sinó d'entendre l'escola com a element de dinamització cultural important, i a vegades únic, de les petites poblacions. També es podrien trobar altres exemples: l'àmplia gamma de recursos al servei de l'escola, les polítiques d'integració o el descens de la *ratio* alumne-professor, per citar-ne sols uns quants.

És evident que en unes sessions com aquestes, adreçades, com ha proposat la Societat Catalana de Pedagogia, a fer un diagnòstic de la situació del nostre sistema educatiu, hem de parar esment, especialment, en els aspectes problemàtics del nostre sistema educatiu, aquells que impossibiliten, precisament, l'augment de qualitat. L'Institut d'Estudis Catalans, en un Ple de final de 1991 —novembre, si no ho recordo malament—, donava ja el crit d'alerta en constatar que el fracàs escolar voreja el 40% de l'alumnat de bàsica, que el 50% dels estudiants de COU fracassen, i que la deserció universitària ultrapassa llargament la meitat —si no ho recordo malament és del 55%— dels que enceten els estudis superiors. I s'hi constata que el fracàs dels alumnes no deixa de ser, evidentment, un fracàs dels docents i un fracàs del sistema educatiu. I és aquest fracàs del sistema allò que justament vol atendre la reforma educativa; és evident que la reforma s'està realitzant, i d'una manera profunda, a causa de la constatació que el sistema tenia gravíssims defectes.

Però, evidentment, tampoc no deixen d'obrir-se interrogants: el canvi organitzatiu és realment suficient? Quin pes tenen els docents en aquest fracàs? I, si és que el tenen, serà suficient un canvi de formes? També apunta l'Institut que hi ha un sentiment social pobre envers l'ofici d'ensenyar i una manca de reconeixement social del professional de l'educació; això té, evidentment, entre d'altres, una correspondència amb llur retribució, però no és l'única.

I finalment, la nostra Corporació acadèmica veu amb preocupació que hi ha una bona dosi d'escepticisme davant l'actual reforma educativa, inclosa la universitària. És clar que la qualitat de la docència depèn fonamentalment de les qualitats del professorat, però també hi intervenen altres factors d'infraestructura i d'organització; i tampoc no cal oblidar, especialment pel que fa als trams superiors del sistema, les expectatives dels mateixos alumnes que hi són integrats.

Pel que fa a l'ensenyament infantil i primari, es plantegen tots els problemes de la professió de mestre i els de les escoles de magisteri: hi ha una greu preocupació, o crec que es manifesta actualment una greu preocupació, per la formació dels mestres. Penso que el senyor Ricard Torrents ens farà algunes observacions justament sobre això. I malgrat les consideracions que sobre la formació dels mestres es puguin fer, també l'actual formació del professorat de secundària és un entrebanc molt seriós a la qualitat d'aquest tram educatiu; durant la conversa que ara encetarem, jo mateix tindrè ocasió de fer-hi algunes acotacions. I sense moure'ns de secundària: la formació professional ha estat un àmbit sense resoldre des de fa molts anys, i cal plantejar-se si la reforma pot, realment, salvar alguns dels obstacles més greus d'aquesta branca de l'ensenyament secundari. I sobre el nou batxillerat: com saben vostès, ha rebut fortes crítiques, en el sentit que s'ha dubtat que estigui ben dissenyat i que atenyi un nivell acceptable de qualitat.

També cal parlar, finalment, de la universitat: hi ha la tendència, actualment, en les mateixes valoracions de currículum del professorat, de sobrevalorar la investigació i la recerca sobre la docència, i també que els professors més qualificats es desplacin cap a nivells superiors, on sembla que hi ha grups més petits i que la investigació és més fàcil de fer. Tot això significa que entre el professorat universitari hi ha una deserció de les tasques de docència

i una despreocupació per l'autèntica qualitat de la docència universitària. I, com ja he dit abans, hi ha una deserció del 50% de l'alumnat universitari, cosa que hauria de suscitar una preocupació important, també, en aquests nivells.

Bé, repuntejades una mica les principals acotacions que s'han fet a l'actual sistema, penso que aquesta introducció es podria donar per acabada, i si algun dels meus companys vol iniciar la intervenció, doncs, podríem començar ja el debat.

Jo, simplement, intentava enquadrar els àmbits que causen preocupació i que no són evidentment els únics, perquè el nostre col·loqui, i el que provocarem després entre tots plegats, tingués un esquelet de discussió. Evidentment, no són els únics temes; insisteixo que podrem anar intercalant aportacions uns i altres a mesura que la reflexió vagi avançant.

**Joan Mestres**

Bé, a partir de la invitació a prendre part en aquesta taula, he intentat fer una mica de llistat, d'ordenació d'algunes idees, malgrat que algunes potser requeririen més explicacions i que, lògicament, estan tenyides o filtrades per la meua percepció subjectiva. Les posaré, per tant, a consideració de tothom, encara que jo mateix me les poso entre parèntesi, malgrat que són la meua visió de com estan evolucionant les coses.

Volia fer una petita referència inicial sobre el tema de la qualitat de l'ensenyament, que és el nucli central del nostre debat. Vull dir que la qualitat de l'ensenyament no és una cosa que s'aconsegueixi de sobte, i que ni tan sols la mateixa definició del concepte és acabada. És a dir, la qualitat de l'ensenyament, la qualitat educativa, és quelcom que es va definint i que es construeix socialment d'una manera dinàmica i evolutiva, i el que es considera que té qualitat a cada moment són coses diferents. Als anys setanta, el que es podia reclamar, exigir, desitjar com a qualitat era una cosa diferent del que es podia aspirar als anys vuitanta i del que es pot demanar ara, en aquests moments. Per exemple, en els anys setanta, qualitat era número d'alumnes per professor; en aquests moments, si apliquem la qualitat de l'ensenyament a aquest concepte, potser es pot dir que molts grups són de poca qualitat, perquè hi ha poques possibilitats d'interacció en grups excessivament reduïts, que, d'altra banda, també són molt cars. És a dir, no podem pensar que la qualitat és una cosa estàtica, que es pot definir. Per tant, els mateixos indicadors o les mateixes paraules, o els fenòmens que nosaltres, aquí a la Mesa, podem utilitzar estan molt marcats pel moment en què s'ha arribat a un cert consens sobre allò que cal modificar o millorar.

És difícil detectar els indicadors de qualitat del sistema educatiu, i, d'altra banda, aquests indicadors, probablement, s'han de diferenciar molt en l'educació infantil, l'educació primària, la secundària obligatòria o la post-obligatòria —la universitat—. No es pot utilitzar el mateix criteri o el mateix indicador per a cadascun dels diferents nivells. I en el tema de l'avaluació: avaluació del sistema, avaluació del currículum, avaluació de programes experimentals..., en què molts de nosaltres participem i ens desenvolupem professionalment, em sembla que no aconseguim —i aquí entono una miqueta el *mea culpa*— un lligam suficient amb la realitat i un impacte suficient perquè els treballs i els estudis d'investigació sobre l'avaluació o els resultats presentin punts de reflexió vàlids a la gent i ajudin a orientar i a marcar noves fites per aconseguir una millora.

Em sembla que hi ha un deslligament molt gran entre el que és la universitat o la recerca universitària i el que és la realitat escolar. Això és una constant, jo diria, del nostre sistema: que alguns de nosaltres ens hem vist impossibilitats, per exemple, de conciliar les labors de supervisió o d'inspecció —aclareixo que en aquests moments no sóc inspector ni de la Generalitat, ni del Ministeri d'Educació, simplement per la presentació que se m'ha fet—, amb les tasques docents. Quan, en uns moments determinats, intentava, jo mateix —i alguns d'aquí ho poden saber—, des de la universitat, fer l'assignatura de Teoria curricular i la supervisió i, a la vegada, impulsar plans de formació, lligar la pràctica i la teoria, això no era possible per qüestions d'incompatibilitat. Fins i tot, doncs, se'm va arribar a dir: «Mira, fes classes si vols

gratuïtament, però no pots cobrar». «Doncs, molt bé, com que m'agrada, ho faig.» Això servia com a reflexió. Però arribava un moment en què ni tan sols podies signar les actes dels expedients, i llavors et preguntaves: «Què hi faig jo aquí?» El sistema està molt compartimentat i impedeix que professionals que desenvolupen les seves activitats en diferents sectors de l'ensenyament i de la formació puguin treballar lligant teoria i pràctica, investigació i acció, etcètera.

Bé, ara marcaré dos o tres punts —si són molt llarg, em disculpeu—. Hi ha actualment uns conceptes que estan en expansió: primer, que el sistema educatiu es planteja, probablement per la reforma i per la LOGSE, com una unitat, com un sistema que s'ha de desenvolupar d'una manera coherent. El que és veritat és que l'atenció es centra de manera diferent, és a dir, per exemple: a l'educació infantil no se li dóna tanta importància, la formació professional és un tema molt important, però que no acaba d'estar definit, i s'insisteix molt en tot el que és ensenyament obligatori. Però, en canvi, la reforma es comença a implantar per la part que menys ho necessitava —jo crec que ja funcionava bé—, que és la primària. Per dir-ho molt clarament: des dels anys vuitanta havia sortit, fins i tot en els Diaris Oficials, una normativa per invalidar tot el que era l'ensenyament de segona etapa i crear un nou sistema. Estem a l'any 93 —si no resto malament, em sembla que són tretze anys— i el punt més important per reformar, el currículum —llavors no es deia així, però existia un equivalent a segona etapa—, que estava pensat amb els peus, no es modifica. Des de l'any 70 —i som en el 93— encara és vigent allò d'aleshores. Els nois, a setè, fan unes ciències naturals increïblement difícils d'aprendre, a vuitè no veuen res d'això, a primer tampoc, i a segon es tornen a trobar amb l'assignatura. Bé, si era important canviar algun punt, era aquest i, d'altra banda, també, veure on es produeix més fracàs escolar. Tretze anys després no s'ha canviat el que era més important de canviar. Llavors, em sembla que anem fent les coses que costen menys i que potser no són tan importants. El procés d'implantació de la reforma és bo i és necessari dur-lo a terme amb una visió de conjunt, sistemàtica; però, probablement, les prioritats i les urgències han de ser diferents.

En el nou sistema del marc curricular es parla molt de disseny i de teoria, però crec que molt poc d'avaluació curricular, que en el centre es faci una reflexió i avaluació pròpia sobre què ensenyen, com ho ensenyen i, sobretot, d'un tema que em sembla cada cop més important: com ho viuen els alumnes.

Un altre punt que és molt greu és el distanciament que hi ha entre la cultura dels adolescents i la cultura dels professors de secundària. En primària això no és tan greu, i probablement tampoc no és cert. Però la visió, diguem-ne, acadèmica, per l'especialitat de què procedeixen els professors de secundària, fa que aquests tinguin moltes vegades una concepció poc educativa —cosa que no passa amb els de primària— en el sentit d'entendre què és ser educador i no tant professor de matemàtiques o de física, etc., i que la persona que aprèn no és només un aprenent de física, de química o de matemàtiques, sinó una persona que té un conjunt de problemes que cal entendre dins el seu context. Cada cop menys, els professors de secundària són capaços d'entendre-ho, i no tan sols els professors de secundària, sinó tampoc els mateixos responsables de muntar un sistema educatiu que sintonitzi amb les noves generacions d'adolescents. És veritat que en els continguts, s'intenten diversificar els plans, fer diferents formes d'ensenyament, presentar diferents opcions o crèdits perquè els alumnes puguin triar. Aquí hi ha un tema important que és si les opcions que es presenten han d'estar subordinades al desenvolupament nacional i a les necessitats d'aquí, ara, o l'individu pot triar opcions segons les seves capacitats i gustos, independentment de les places que després es puguin trobar; si cal considerar els imperatius econòmics i les facultats personals, i fer que les opcions, que sempre són limitades, es potenciïn fonamentalment en funció de les necessitats que el sistema té.

Una altra tendència actual del sistema, que em sembla que és molt valuosa —jo, personalment, la valoro molt, encara que també s'hauria de ser molt crític— és tot el tema de les noves tecnologies de la informació, que s'han introduït a casa nostra amb programes que han fet molt de forat. Però aquestes noves tecnologies d'informació, en general —ja sigui de mitjans telemàtics o de CD-ROM, etcètera—, ajuden, d'alguna manera, a desorientar el professorat, a distreure'l, i cal que, paral·lelament a tot el que siguin noves tecnologies de la informació i de la comunicació, es potenciïn molt les antigues arts de la comunicació personal, que hi hagi una professionalització de la tutoria —per dir-ho així—, de les relacions personals amb els alumnes,

i que, en tot cas, aquestes eines noves se subordinin a això o s'integrin en aquest sentit més educatiu.

Hi ha una incidència dels canvis socio-polítics en l'educació, a la qual em sembla que és inevitable fer referència, i que, en ser tan permanent i contínua, moltes vegades la perdem de vista. Per exemple, el tema de la igualtat d'oportunitats. Sens dubte que, en aquests moments, tota la població en edat escolar obligatòria està escolaritzada. Probablement, el prolongament del sistema educatiu obligatori i la necessitat de fer que cada cop més adolescents d'FP i d'ensenyament post-obligatori estiguin escolaritzats, és desitjable, però moltes vegades això s'impulsa perquè el sistema de producció no absorbeix tota la mà d'obra que el sistema educatiu proporciona.

Un altre tema que em sembla que és molt important: el fenomen del major èxit de la dona, de les noies en el sistema educatiu, i també dins la professionalització del docent i de la gent de l'Administració. Potser un fet remarcable, i que es podria considerar negatiu, és que té lloc una excessiva feminització: per exemple, en l'educació infantil i en molts cursos de primària, els nois i les noies no estan en contacte amb la figura masculina. Crec que una excessiva feminització podria ser perillosa, com també una excessiva masculinització, i que el sistema hauria de reflectir més equilibradament, en tots els sectors, el paper d'un i altre sexe.

La igualtat en l'educació no és només la igualtat a l'hora de tenir un lloc de treball, sinó que, en aquests moments, el que s'ha de plantejar és la igualtat en l'accés als diferents trams educatius. Per exemple, en l'educació infantil, és a dir, en tot el tram que no és obligatori, hi ha uns factors de desigualtat que després repercutiran en tots els estudis posteriors, en la igualtat del procés d'educació i en la igualtat en els resultats. Una reflexió que jo em faig és: si a les escoles de Catalunya, avui, s'agafessin l'escola A i l'escola B i es comparessin amb els resultats i els processos que seguien fa deu anys aquestes mateixes escoles, tinc dubtes que les distàncies no disminueixin, sinó que s'incrementin, però no hi ha dades ni investigacions ben fetes. Penso que el fet que tinguem igualtat d'accés, per exemple, a l'educació obligatòria —és a dir, tots els nois estan escolaritzats, pràcticament—, no vol dir que hi hagi una igualtat de processos, ni molt menys una igualtat de resultats, independentment que aprovin o suspenguin —aquesta és una altra història, i el que hi ha darrera d'un aprovat o d'un suspens en una titulació, tots sabem que són coses molt diferents.

L'escola i el sistema educatiu tenen una importància socialitzadora cada vegada més forta, més gran, probablement perquè la família perd funcions, d'alguna manera, o almenys té menys potencial; em sembla que aquest és un aspecte que és important subratllar. Però crec que la funció socialitzadora, cada cop més, dins el sistema educatiu, la tenen els companys, més que no pas els equips docents. Els equips docents, per aquesta manca de sintonia amb els joves, em sembla que no fan l'acció educativa i formativa que seria desitjable. Si s'haguessin d'abstreure els punts concrets de les coses immediates que veiem, em sembla que es podria dir que s'està donant una evolució en aquest sentit. De l'any setanta al vuitanta, hi va haver un increment quantitatiu del sistema educatiu, és a dir, l'educació per a tots, i es va aconseguir amb aules molt nombroses, etcètera. Dels anys vuitanta als noranta, es dona un increment molt important a nivell qualitatiu. Els alumnes ja estaven més o menys escolaritzats; ara es fan equipaments nous, es construeixen moltes escoles, s'endega molt seriosament la normativització del català, es creen nous programes per innovar el sistema... Ara bé, cal plantejar una altra qüestió: si s'estudiessin la quantitat de recursos econòmics que s'han destinat durant aquests anys a l'increment qualitatiu de l'ensenyament, potser no mantindrien cap correspondència amb el resultat satisfactori dels serveis educatius que el nostre sistema produeix. És a dir, alumnes i pares, alumnes i famílies, probablement avui estan més descontents, o menys satisfets, dels serveis que reben que ho estaven fa deu o vint anys. Potser no sigui culpa del sistema educatiu, sinó que les demandes externes són més fortes i les condicions han canviat. I en fer l'avaluació de què passa al nostre sistema, no ens podem abstreure dels canvis que hi ha hagut en el marc general.

Quin repte tenim en aquests anys noranta i fins al dos mil, i més enllà encara? A mi em sembla que cal assumir els canvis estructurals i funcionals del sistema perquè hi hagi una millora qualitativa; crec —i això s'hauria de dir molt clarament— que no és qüestió de destinar més recursos a incrementar la qualitat, perquè no és cert que destinar més recursos —suport humà, mitjans de tot tipus, millores d'edificis, etcètera—, impliqui necessàriament un increment de la

qualitat educativa, entesa la qualitat educativa, en aquest cas, com a satisfacció pels serveis rebuts. I la manera de mesurar aquesta satisfacció és a través dels usuaris o receptors d'aquests serveis, és a dir, les famílies i els alumnes, directament. Arriba un moment en què ens hem de plantejar molt seriosament què vol dir qualitat i com s'han d'orientar el projecte educatiu i les activitats dels centres per incrementar la satisfacció pels serveis.

Quant als costos de l'ensenyament, hi ha una evolució molt gran —i això passa a tots els països i a tots els sistemes del món—, en la infraestructura i en la qualificació. Els costos unitaris s'incrementen molt. La formació universitària i la formació infantil, és a dir, els dos extrems del sistema reglat, són els més cars i, evidentment, els més difícils de millorar. L'augment constant, en els últims anys, del cost unitari de l'ensenyament es deu a la millora en equipament i a l'augment de salari dels professors. L'envelliment del professorat és un tema cada vegada més perillós. És a dir, ara la mitjana d'edat és jove, però no entren nous professors: d'alguna manera, les places ja estan cobertes més o menys, i accedir de nou és difícilíssim. Hi haurà, doncs, un envelliment del professorat, però com que ara és jove, és rendible, d'alguna manera, fer formació. Això treu responsabilitats a les famílies, i a la societat en general, respecte als costos de l'ensenyament. Aquest és un altre tema molt seriós quan es pregunta sobre la qualitat de l'ensenyament o les coses que es valoren: als responsables dels centres que han de fer llistats que assenyalin quins són els indicadors i els punts forts d'aquesta qualitat, quasi mai, per no dir mai, se'ls ocorreix parlar sobre els costos de l'ensenyament. És un sector, el nostre, en què els valors econòmics i el sistema econòmic no s'hi han implicat mai. I es prenen decisions de dividir grups, etcètera, sense veure quins costos implica això. I, sobretot, hi ha una manca total d'estudis sobre les decisions pedagògiques i els costos que aquestes tenen, o sigui, d'estudi de les decisions pedagògiques en funció de la rendibilitat.

Les tendències de l'evolució econòmica en el sistema educatiu sembla que van, d'una banda, cap a la recerca de noves fonts de finançament —pares, col·lectivitats, empreses, sindicats—, i cap a una educació més centrada en el desenvolupament, però no tant com a creixement; és a dir, l'educació també es pot entendre com un consumisme més. L'increment de la qualitat no és un desenvolupament pel desenvolupament; un desenvolupament qualitatiu no ha de produir deixalles, és a dir, aprenentatges que després no serveixen per a res i que, a més a més, fan que la gent sigui més infeliç, per dir-ho d'alguna manera.

**Ricard Torrents**

En primer lloc, gràcies per la invitació a participar en aquesta taula rodona. Entraré en matèria parlant de la reforma en què som immersos i que ha portat a preguntar-nos on passa aquesta reforma; i també parlaré d'una altra qüestió que es concreta, tot i que és molt vaga, en el tema de la qualitat.

Voldria emmarcar aquestes consideracions en les tendències que s'han observat a Europa, principalment en aquest segle. La més important és la de l'extensió de l'escola: més escola per a més gent; la segona és la major, o menor, participació social —hi ha hagut de tot: Europa ha conegut sistemes totalitaris d'Estat que han restringit absolutament la participació social—. I en tercer lloc, la introducció, que també és una qüestió d'aquest segle, de la ciència psicopedagògica en l'educació i a l'escola. Aquestes tendències han tingut, al llarg del segle, a Catalunya, un desenvolupament lent, moltes vegades latent, moltes vegades, fins i tot, perseguit; i fins als anys vuitanta hem conegut el triomf de la primera tendència, que és més escola per a més gent. La reforma persegueix, com a propòsit de l'ordenació de l'Estat amb què la societat, democràticament, s'ha dotat, de satisfer aquesta demanda de proporcionar escola a la totalitat de la població: ara ja arriba fins als setze anys l'ensenyament obligatori. A Catalunya sempre s'ha observat que la satisfacció d'aquesta demanda anava per davant de l'obligatorietat: quan això que en diem secundària obligatòria s'ha imposat, ara, darrerament, gran part de la població de Catalunya, de fet, ja estava escolaritzada. I va ser especialment a partir dels anys seixanta i setanta quan la societat catalana va tenir aspiracions de proporcionar l'ensenyament secundari,

és a dir, el batxillerat; l'èxit del batxillerat va tenir lloc en aquestes dècades. Ara, això s'ha establert des d'un punt de vista legal, però s'ha fet tard i, en certa manera, no solament amb un desfasament respecte a alguns països d'Europa que tenen l'ensenyament obligatori fins als divuit anys, sinó també amb un desfasament que ja s'observa també aquí. Les causes d'aquest desfasament potser no tenen res a veure amb les aspiracions socials, sinó que, més aviat, tenen a veure amb la situació de desocupació: la població juvenil no té altra alternativa que anar a l'escola. Encara que la llei no ho estableixi com a obligatori, la realitat imposa l'obligació d'anar a l'escola, si més no com a mal menor, perquè, contràriament al que s'acostuma a dir: «Què farem de tants universitaris i tants estudiants superiors?», el problema és: «Què farem de tants joves si no van, si no poden anar a la universitat?»

Pel que fa a la participació social, aquí tenim encara poca tradició; en realitat, la mort del dictador l'any 75 va trencar un sistema que només per intersticis permetia la participació social en el sistema educatiu, i amb una situació que havia durat quaranta anys. A Catalunya, aquesta situació, al llarg del segle, no va ser única, ja que els períodes de llibertat van ser molt inferiors als de supressió de llibertats. A Europa hi ha hagut de tot: coneixem el fenomen del feixisme i coneixem el fenomen del comunisme, en què la participació social era gairebé nul·la. Coneixem, però, també, la forma dels sistemes educatius dels països meridionals, dels països llatins, que deriva pràcticament del codi de Napoleó, i que són sistemes fortament centralitzats, estatalitzats. No sé si saben vostès que Napoleó va crear el sistema educatiu, tot el sistema educatiu, amb un decret que té una ratlla i mitja, un decret que va ser copiat pels estats veïns. L'Espanya borbònica ha mantingut aquesta filosofia napoleònica del sistema educatiu. Segons aquesta filosofia, el sistema educatiu està destinat a crear funcionaris de l'Estat i ciutadans al servei de l'Estat. Com que, tanmateix, en el nostre país, aquestes forces controladores i centralitzadores no disposaven de prou mitjans de control, el sistema educatiu a Catalunya va disposar d'uns espais de llibertat; però no era una llibertat concedida pel sistema, sinó una llibertat allà on el sistema era incapaç d'arribar. I hi va haver, certament, una forta participació social, especialment en les dues darreres dècades del sistema franquista, en el sistema educatiu. En aquestes dècades era possible que un grup de pares, o un grup de mestres, o una institució religiosa, o una institució laica, fundessin escoles; era possible, fins i tot en els programes escolars, establir, no solament sistemes experimentals d'educació, sinó sistemes que tinguessin en compte el que es feia a l'estranger. Aquests sistemes varen donar fruits considerables i varen acumular un cert capital de reflexió sobre el que és l'educació i sobre la pedagogia. I, finalment, la qüestió de la participació de la ciència psicopedagògica en la pràctica escolar, que havia començat tímidament amb aportacions de començament de segle —amb Bertina i la Montessori, amb la seva pedagogia científica— va ser un filó que va anar penetrant en la formació de mestres, en les escoles de mestres, només en les escoles de mestres. Però, en fer fallida els sistemes ideològics forts i entrar en això que se'n diu el pensament dèbil, tot ha quedat diluït, no en aportacions de la ciència psicopedagògica, sinó en aportacions de la tecnocràcia pseudo-científica. Al meu entendre, aquesta darrera dècada, la dècada de la reforma educativa, ha estat un mal negoci per a Catalunya, perquè han arribat aparences de reforma que han causat una gran agitació sense crear reformes qualitatives de veritat, si no és que entenem per reforma qualitativa el fet que s'estengui l'educació a més població o el fet que hi hagi més mitjans econòmics. Per a mi, tot això no són reformes qualitatives, ni tampoc és una reforma qualitativa, sinó el contrari, el fet que s'hagi ofegat la participació social en el sistema educatiu, ni tampoc és una reforma educativa que la tecnocràcia hagi substituït la ciència psicopedagògica.

Aplicat això a la formació de mestres, per parlar de qualitat en l'ensenyament s'hauria de recórrer al que fan els teòrics de sistemes, allò del *input* i l'*output*, el que entra i el que en surt. Què volem que en surti d'allò que entra en un sistema educatiu? Efectivament, això no ho diu pas la Llei de la reforma, ni ho pot dir cap llei, i tant de bo no haguem de suportar mai cap llei que ens digui quin producte ha de sortir del sistema educatiu, perquè és una cosa que, en tot cas, l'han de dir els ciutadans, els pares o els educadors.

Dit això sobre la qualitat, suposo que convindran amb mi que els professors, els mestres —diguem-ne ensenyants, diguem-ne gestors educatius, diguem-ne educadors—, són una part, un factor determinant de la qualitat que pot donar un sistema educatiu. Doncs, bé, què passa en l'actualitat? Vostès saben segurament, i si no, doncs, ja els ho dic —encara que siguin paraules una mica gruixudes— que hem assistit al desmantellament de les escoles de mestres. Les escoles

de mestres han liquidat el mestre generalista que s'hi havia format fins ara, més bé o més malament; a més, hi havia el mestre que es formava en unes petites especialitzacions, ja fos fent èmfasi en infants més petits o més grans, o adolescents, o bé en unes petites especialitzacions dins cada àrea del saber. Això s'ha acabat: el mestre generalista no existeix i les escoles de mestres el que fan és preparar uns especialistes amb una formació subordinada al que imposen les plantilles administratives, les places de les escoles. I això tampoc no és veritat, d'altra banda, però, en fi, com que la reforma preveia totes aquestes novetats, les escoles de mestres s'han convertit en això. Si hi ha unes places de mestres per a educació musical, doncs les escoles de mestres a fer mestres de música i així successivament: educació especial, educació primària, educació infantil, educació d'idiomes, etcètera. De manera que la formació que rep un mestre actualment és un autèntic caos a causa de l'excés de matèries amb què se'l bombardeja, en una edat —saben que els estudiants de mestre són estudiants de dinou anys, la majoria, quan han acabat el batxillerat i el COU— en què és completament impossible rebre positivament, profitosament, tot aquest excés de formació.

Respecte al tema de la formació de mestres, és molt important treballar no sols en la formació inicial del mestre, sinó també en la formació contínua, i, fins i tot, lligar aspectes que haurien d'estar vinculats amb la pràctica, és a dir, com en el tipus de formació que es feia abans. No sé si ara, amb el desmantellament, ho connecten a fons, però em sembla que, així com en el sistema sanitari hi ha tot el tema dels MIR i es fan unes pràctiques dins la formació, qualsevol professió s'aprèn bàsicament en l'exercici de l'acció i amb el model d'altres que són bons professionals. I em sembla que en la formació de professors, tant en la inicial com en la contínua, el que es fa és separar el professor de l'aula i de la seva activitat i portar-lo a fer un conjunt de cursos que estan, normalment, molt deslligats de la pràctica. Em sembla que no és un sistema gaire correcte, que no és el més adient. Bé, és clar, la formació contínua seria un tema que vindria a continuació, perquè si parlem de la formació de professors de batxillerat, aquesta és inexistente, i continua amb el CAP. I si passem a la formació del professorat universitari, és un principi establert que el professorat universitari no necessita cap formació: el professor universitari es fa sol. I es tanca el cercle pel fet que la formació dels mestres està encomanada a la universitat, i és el cercle perfecte. La formació dels mestres, doncs, està encomanada a la universitat, i també la formació dels professors de secundària. El professor universitari és el professor que neix espontàniament. Què ha de fer un professor per ser professor universitari? Doncs, res. La formació contínua, és clar, és la via amb què s'hauria d'equilibrar tota aquesta situació de déficits de la formació inicial, però tots sabem també que la formació contínua trontolla per molts cantons. És important que tinguem formació de mestres i professors, entesos com a professionals individuals, com, cada cop més, és important fer l'acció de formació en equip i molt lligada als projectes del centre.

Hi ha dues qüestions que també estan vinculades a la formació: la qüestió de l'excessiva funcionalització dels docents n'és un. Aquí hi ha diversos models possibles d'acord amb la reforma, és a dir: fer que els professors siguin funcionaris o estimular un altre sistema no tan funcional. Evidentment, això seria possible fer-ho, però tots sabem les resistències que hi ha a fer-ho. Una altra qüestió seria la de l'autonomia dels centres: la Llei parla molt de l'autonomia dels centres, però, en realitat, quan s'analitzen les bases de l'autonomia dels centres, resulta que les principals decisions d'un centre (poder formar un equip, dir el perfil del professor que li fa falta, l'estil de treball que ha de tenir per integrar-se en aquest equip docent, etc.), que s'haurien de prendre d'una manera orquestrada, no es prenen d'aquesta manera, gràcies a la formació inicial i a la formació en servei que es fa en el nostre sistema, tenim bons instrumentistes, però no tenim cors ni orquestres. Per exemple, tota la formació en l'àrea de gestió, en què s'han fet experiències vàlides, no acaba de funcionar, potser a causa del sistema que tenim quant a direcció del centre. I em sembla que aquest és un dels punts que necessàriament s'ha de canviar: cal plantejar una formació i una professionalització en aquest sentit.

Si ara haguéssim d'assenyalar alguns centres de Catalunya que destaquin, que tinguin nom, que exerceixin acció o influència sobre la resta del conjunt, no un gran professor, en el sentit del gran mestratge, sinó un equip docent que hagi creat una escola de renom i d'influència admirada per les altres, ens seria molt difícil. Perquè, què són les escoles experimentals de la reforma i fins a quin punt influeixen en les altres? Em sembla que passa el mateix que passava als anys setanta. No hi ha sistemes de comunicació prou professionalitzats.

Em sembla que hauríem d'aprendre una mica del que passa en altres sistemes: per exemple, en el sistema sanitari em sembla que això s'ha resolt d'altres maneres —tampoc no ho conec gaire a fons—, però sí que és cert que hi ha equips sanitaris que gaudeixen d'un nivell de tecnologia, d'un saber fer, etcètera, i que exerceixen influència sobre la resta d'equips; i això no ho tenim en el sistema educatiu. En altres professions això funciona d'aquesta manera, però, dins el sistema educatiu, quant a equips docents o a escoles, no hi ha escoles punta que exerceixin una labor d'incidència sobre la resta d'escoles del sistema i que les faci avançar. El CEPEC, i jo crec que és un tema que es podria analitzar des d'una perspectiva històrica, va optar —per unes raons que són comprensibles, però que, des d'un punt de vista social, ha representat un empobriment educatiu, i ho vaig dir fa molts anys—, per funcionaritzar-se, és a dir, per passar a ser escola pública. No vull dir que l'escola pública sigui dolenta i l'escola privada sigui bona, sinó, senzillament, que un sistema educatiu convé que tingui diversitat d'organitzacions i de titularitats, que tot el que era cooperativisme escolar, finançat públicament i per fer un servei públic, s'hauria de reinventar d'alguna manera. Perquè cal incrementar l'autonomia i, fonamentalment, una autonomia en la selecció del professorat, a què jo em referia quan parlava de la participació social. I aquí hem retrocedit en aquest aspecte, durant aquesta darrera dècada, o dècada i mitja; mentre que en altres països això es reprèn, aquí encara estem en l'onada de la davallada. Aquí, encara, l'aspiració de molta gent, tant ciutadans com mestres, sembla que sigui fer un sistema únic, en comptes de donar pluralitat i varietat. I el CEPEC, certament, n'és un cas, però també altres xarxes d'escoles eren un exemple clar de per on es podia haver potenciat la diversitat de la participació social en el sistema educatiu.

**Josep González-Agàpito**

Bé, encara que potser la Mesa, o aquesta part de la Mesa, tenim la nostra formació de formadors d'altres formadors, i, per tant, és possible que anem insistint en aspectes de formació excessivament, jo sí que almenys voldria complementar les consideracions del doctor Torrents pel que fa a les crítiques que s'adreçaven als antics plans d'estudis. Fonamentalment, eren unes crítiques sobre la poca formació de qualitat a nivell tècnic, i d'aquí va sorgir, segurament, la idea que el magisteri fos una llicenciatura, suposo que per conjuminar tots dos aspectes.

Jo entenc que la situació actual el que ha creat és una espècie d'híbrid. El doctor Torrents té la sort de pertànyer a unes escoles no sotmeses a les tensions funcionarials, però els qui hi som, sabem que, a més, hi ha hagut pressions internes que han desembocat en molts plans d'estudis que exageren fins i tot els defectes de la mateixa reforma. Vull dir que són paradoxals, perquè, còmicament, tot aquest plantejament d'especialitzacions en el magisteri, desemboca, al final, en què tots els especialistes poden fer de mestres generalistes, amb la qual cosa això esdevé gairebé una contradicció de termes, i accentua la necessitat de recuperar la figura d'aquesta formació general de què aquí es parlava.

Bé, per tancar aquest tema de la formació, cal dir que l'aspecte de secundària sí que és un aspecte que entenc que, des de les competències que té el país, o sia, les competències que té la Generalitat, encara hi hauria alguna cosa a fer. Perquè en aspectes com la funcionarització, i altres, penso que, malauradament, tenim força batalles perdudes, però no en l'aspecte de secundària. I permetin-me que faci una mica de formació historicista i expliqui breument la seva evolució: la comissió o grup d'experts del Ministeri del temps de Maravall van dissenyar una formació de secundària que plantejava una formació totalment, o bàsicament, pedagògica del professorat de secundària, esperonats segurament per la manca de preparació en aquest camp que té el professorat de secundària. Això va comportar no tenir en compte un fet evident en aquest país: que les facultats, en cadascun dels rams, tenen uns pesos i una pressió social importants com per impedir una idea que sobre el paper podia ser molt bona, però que entenien que s'inferia dins les seves competències. Després d'això, la LOGSE acaba establint una formació, sota el nom de CEPs, que, de fet, sortosament, jo crec que encara està per inventar, entre d'altres coses per la complicació de la mateixa reforma.

Jo entenc que sí, que el sistema d'organització de la formació universitària per crèdits, és a dir, amb crèdits de lliure elecció i amb crèdits optatius, permetria recuperar, temperadament, un model de formació professional, tant de professor com d'educador, en la secundària. Penso que hi ha gent que està treballant en aquesta línia, i, per tant, tampoc no és res molt novedós. Realment, penso que es podria arbitrar una fórmula de formació de professors de secundària que constituís un tram de la formació anual distribuïda en crèdits durant les carreres, però que, alhora, a través d'aquests crèdits optatius i de lliure elecció, es fes una autèntica formació presencial d'un any, amb la qual cosa els alumnes de les facultats no acabarien anant a l'ensenyament perquè no tenen res més a fer. El Departament d'Història de la meua facultat va fer una enquesta entre els estudiants d'Història de la nostra Universitat i, sorprenentment, només el 5% dels alumnes pensaven ser professors d'història —en absoluta contradicció, evidentment, amb la realitat dels llicenciats d'història—. La majoria, doncs, aspiraven a ser directors de museus, com a mínim. Això vol dir que el tram de l'educació secundària, en què els alumnes es troben en una edat conflictiva molt important, com és l'adolescència, està en mans, justament, d'un professorat amb manca de preparació professional i, alhora, que hi arriba perquè molt sovint no hi ha cap altre remei. Un sistema com el que insinuava almenys provocaria que, durant la carrera, els qui volguessin ser professors ja farien l'opció i acabarien amb un CAP més o menys «raspallat» o «repintat». Penso que aquesta seria una possibilitat, per a la Generalitat, d'oferir un model innovador, progressiu i que, alhora, podria ser exportable. A més, ajudaria que hi hagués una formació tècnica suficient al costat de la corresponent a l'especialitat. Perquè, si vostès entren en un institut i pregunten a un professor: «Vostè, què és?», contesta: «Jo, físic», «Jo, matemàtic»; rarament apareix l'expressió «sóc professor de...». Això, que pot ser una anècdota, en el fons manifesta una realitat profunda, una de les causes de la poca qualitat de l'ensenyament.

I per acabar, penso que, a més, actualment, s'està sensibilitzant la població sobre aquest tema, i amb això enllaço justament amb el que estava dient el doctor Mestres sobre l'enorme distanciament entre la mateixa cultura dels professionals de secundària i la cultura dels adolescents. Aquest fet s'està apreciand socialment amb certa paüra, perquè crec que els qui dimarts passat, si no m'erro, escoltaven el president Pujol per la televisió, era evident que, amb la seva preocupació respecte a la joventut, reflectien una conseqüència dels continguts educatius, dit *grosso modo*: de la mateixa educació secundària, de tot això que estem dient. Iestic segur que, si el president Pujol es decideix, dimecres vinent, si no ho recordo malament, a pujar a la tribuna pública de la nostra Universitat per parlar de valors i joventut —em sembla que aquest és el títol— és perquè realment hi ha aquesta preocupació social que el tram d'educació que cobreix la secundària té una manca de qualitat educativa evident.

**Joan Mestres**

Al cap i a la fi, s'ha de fer formació individualitzada, i jo, de debò, no hi tinc cap mena d'esperança, per molt bon disseny que es faci. Continuo pensant que s'han de potenciar la diversitat entre els centres i l'autonomia, i això vol dir que els centres puguin prendre decisions, i que hi hagi un control d'aquestes decisions. Aquesta és la línia que s'hauria de posar en marxa, amb una perspectiva de reactualització de l'educació i de la qualitat de l'ensenyament aquí a Catalunya. El model no ha de ser únic, sinó molt diversificat; hem de poder prendre decisions, i hem de justificar-les, és a dir, rendir-ne comptes. I per a això cal trobar recolzament i ajut en l'Administració. Seria interessant estudiar, en fer l'avaluació del sistema educatiu, si hi ha hagut un increment de confiança entre els centres i l'Administració educativa de fa vint anys, de fa deu anys o de fa cinc anys. Em sembla que l'Administració es veu com una cosa allunyada i que constrenyeix, i no com un estament que possibiliti noves formes d'actuació, perquè, per exemple, només cal veure el pressupost d'una escola i esbrinar quin percentatge d'aquest pressupost pot ser destinat realment a prendre decisions. També em sembla que caldria, i això no és una crítica a la nostra Administració, sinó a totes les administracions educatives, aprendre almenys alguna de les coses que sabia Napoleó, que era fer decrets de ratlla i mitja. Perquè si

mirem tot el conjunt de normativa que hi ha establerta per regular el funcionament de les escoles, no es pot parlar gaire, després, d'autonomia i de les decisions que es poden prendre: tot està reglat i formalitzat. La unitat de producció és el centre, i, per tant, crec que s'hauria de potenciar l'autonomia a partir d'aquí. Tota la resta em sembla que no val.

Quan parlem de la qualitat de l'ensenyament per a tota una població —no sols de l'ensenyament reglat, sinó també de l'ensenyament no-reglat—, no es pot oblidar la vinculació entre els aspectes formals i institucionals de l'educació i tots els aspectes no formals. No cal insistir, per exemple, en la quantitat d'hores de televisió que veuen els nois i les noies. Però els serveis educatius que es podrien oferir a través dels mitjans de comunicació, evidentment, són increïbles. Em sembla que en la nostra societat, doncs, hem de reflexionar sobre com utilitzar mitjans com ara la televisió, no sols fent «Graduï's, ara pot», per dir un exemple, sinó fent una acció veritablement formativa amb aspectes informals, i fins i tot aspectes acadèmics, perquè aquests dos aspectes no es poden veure com a antagònics. Em sembla que es podrien fer moltes coses: cal trobar nous camins.

Una cosa que és molt important és que la pedagogia catalana, malgrat totes les seves dificultats, s'ha exportat: hi ha una colla de gent que hem treballat o treballem a Catalunya i també fora de Catalunya, i molts comencem a treballar en qüestions de cooperació internacional. I em sembla que la gran quantitat de recursos humans que tenim aquí —gent preparada— es poden canalitzar molt bé a nivell internacional, per exemple, en els temes d'educació en llengües, ja que molts dels programes que nosaltres hem creat tenen un gran valor i poden ser exportables. Per considerar més àmpliament el que és qualitat educativa, el sistema hauria de ser més creatiu i més flexible, hauria de considerar els aspectes formals i no formals de l'educació, hauria de mirar cap endins però potenciar també el lligam d'influència amb l'exterior. Em sembla que aquests són punts importants, perquè si no, no avançarem.

**Ricard Torrents**

Voldria insistir en la necessitat de distingir entre educació i condicions de l'educació i entre Administració i condicions de l'Administració. No seria bo que anés més enllà. I molt sovint, fins i tot en moltes de les expressions que usem aquí, estem fomentant l'abdicació dels nostres deures educatius a favor de l'Administració. I l'Administració no ha d'educar: ha de disposar les condicions favorables per educar, però no li correspon educar. Per exemple, quant a la formació de mestres, l'Administració hi pot fer molt, certament, però un cop ja ha traspassat la responsabilitat a les universitats, es tracta que les universitats entomin aquesta responsabilitat. És a dir, la formació de mestres, de professors, és competència de l'Administració, certament, però quan l'Administració traspassa això i proporciona els mitjans i les condicions perquè les universitats puguin dur a terme la seva tasca, aquestes les assumeixen totalment. I és bo que sigui així. Ara, si es tracta d'un sistema en què entre universitat i Administració, per tot això que diem de la funcionarització, ja no hi ha distinció i tot és la mateixa olla, malament. Malament, perquè aleshores tot s'acaba amb això, amb els CAP i els [FIT?] i amb paperets que acrediten crèdits i que acrediten no sé què. I el CAP ha estat la vergonya de la formació de professors durant anys i anys.

**Josep González-Agàpito**

Bé, només volia dir al doctor Torrents que CAP vol dir «res», entre d'altres accepcions. Jo, només per acabar, voldria fer una remarca sobre un tema que també ha sortit aquí, sobre l'educació no formal. Penso que, potser per deformació, tendim a creure que tot s'ha de solucionar a través del mateix sistema, com també ha estat dient el doctor Torrents. Però el

problema és com crear una xarxa o una manera d'aproximació que estimuli la mateixa societat a treballar aspectes paral·lels que, realment, són els únics que poden complementar els problemes de qualitat del sistema educatiu, com en el cas de l'adolescència, per exemple, de la cultura dels adolescents. Penso que, malgrat que això pugui semblar una qüestió molt nuvolosa, i malgrat la sensació de certa crisi de valors, a què jo mateix al·ludia, l'amplitud, per exemple, del moviment de voluntariat és quelcom que hauria de fer reflexionar fins i tot els responsables de l'educació formal. L'amplitud que ha adquirit actualment el moviment de voluntariat en el país mostra que els aspectes de connexió i de participació, i de formació participativa, és a dir, allò que el doctor [Valls?] defensava per als mateixos mestres, funciona en unes tasques de formació no reglada, en unes tasques cíviqües, cosa que insinua que totes les tasques del voluntariat estan fent molt més que la mateixa formació reglada per a unes etapes importants de la joventut. Dins d'una recerca de qualitat, cal veure que aquesta desvinculació amb l'aparell formal d'educació no ha d'existir i que, per tant, hi ha d'haver la suficient flexibilitat perquè la societat disposi de manera que la formació sigui possible, a més a més, i a vegades en contra del mateix sistema educatiu. Perquè, malgrat els intents de Napoleó de convertir-nos a tots en funcionaris, el doctor Torrents també s'ha descuidat de dir que tots els moviments de renovació pedagògica han estat primer a-universitaris, després contra-universitaris, i han acabat, malauradament, sent universitaris, amb la qual cosa s'han tornat totalment descafeïnats.

Jo també detecto una cosa, que encara que sigui poc tangible no és menys preocupant, i és el desil·lusionament existent entre els mestres i el professorat, paral·lel a aquesta confiança que l'Administració ja serà responsable, ja s'encarregarà de fer les coses. Aquesta demanda social que els polítics, l'Administració, els funcionaris ens han de resoldre els problemes, també ha portat un cert desencís entre el mateix professorat. No vull fer una anàlisi detallada, però penso que en aquest país es pot detectar fins i tot un gir en l'administració del Departament d'Ensenyament, a partir del qual hi ha un gir administratiu de plantejaments, i això no n'és la causa, però és una expressió més d'aquest moviment, d'aquest desencís. Penso que cal fomentar, justament, les iniciatives de la societat civil entre els mateixos educadors si volem recompondre el moviment de renovació pedagògica com a moviment no sols a-universitari, sinó a-administratiu; i potser aquest sorgiment de l'actual Congrés de Renovació Pedagògica sigui un primer indicatiu que això és possible. Però, com recompondre la xarxa d'iniciativa que va fer possible en aquest país escoles com el CEPEC? —encara que la referència no sols és el CEPEC, sinó escoles amb un determinat contingut de renovació—. Com ressuscitar i posar en marxa la xarxa social, sobretot d'educadors? És un planteig que, encara que difús, resulta molt més important que les mateixes mesures administratives, perquè representaria la recuperació de la trama de societat civil dins l'ensenyament a favor de la qualitat pedagògica.

I aquí em sembla que els de la Mesa deixarem de parlar i passarem la paraula a tots els presents.

*Pere Solà*

Bé, sobre el tema de la qualitat, diré algunes coses que ja s'han apuntat aquí a la Mesa, sobre si la mesuràvem pels recursos, si la mesuràvem pel nombre de fracassos escolars, si la mesuràvem per la satisfacció dels consumidors... La podem mesurar també per les necessitats de la societat, per les necessitats personals i de desplegament de capacitats... És a dir que hi pot haver moltes mesures diferents de la qualitat i segurament seria difícil posar-nos d'acord en quina pesa més o en quina pesa menys.

També s'ha parlat molt sobre el tema de la formació del professorat, que ha quedat molt relacionat amb el tema de la qualitat de l'ensenyament. Potser no era aquesta la intenció, però, en finalitzar les intervencions, dóna la impressió que la formació sigui el factor determinant de la qualitat. Encara que s'han apuntat altres coses, semblava que aquesta fos la que tingués més pes. Jo, malgrat subratllar-ne la importància, no crec que aquest sigui el factor determinant. Personalment, no diria que estic insatisfet de la qualitat mitjana, per dir-ho així, dels nostres

professionals del sistema educatiu a Catalunya. No crec que aquest sigui un problema especialment difícil de resoldre; encara que, certament, es pot millorar.

S'ha parlat també del tema de secundària, en què hom sembla estar en un carreró sense sortida. És a dir, si qualifiquem el professor de secundària com a físic, matemàtic o historiador, i no com a professor, i parlem que l'hem de formar, aleshores, com enfoquem aquesta formació? Perquè, si l'atribuïm a la universitat, ja s'ha dit també que el professor universitari neix una mica per generació espontània, i la seva desconnexió amb els adolescents dels nostres instituts, dels nostres col·legis de secundària, és encara tant o més forta que la dels mateixos professors dels centres d'FP o de batxillerat. Per tant, la desconnexió pot ser molt grossa. Què farem? Solució «via la pràctica»? On els portarem a practicar? A centres de secundària on hi ha físics, matemàtics i historiadors, que, per la seva pràctica, han arribat a un cert estatus de qualitat? Però aquests professionals no deixen de practicar una certa artesanía en el fer de cada dia, amb un afany personal de millorar en la seva formació, amb lectures per aquí i per allà, esgarrapant, i van fent la seva feina cada dia millor. Però la situació és aquesta; no es tracta tampoc del professional perfecte, perquè també té mancances. Aquest és un problema de difícil solució. Que podem tirar mà del magisteri, que és el que té més pràctica docent? Segurament. Jo penso que una de les grans oportunitats que teníem, en aquesta secundària obligatòria, si s'hagués fet ben feta, era la barreja de professionals de magisteri i de professionals de secundària, per fer un dotze-setze que s'impregnés mútuament de qualitats d'uns i altres. Malauradament, aquesta divisió del dotze-catorze, catorze-setze, com una frontera, em sembla que és un handicap gros per superar a fi d'aconseguir aquesta osmosi, que hagués estat bastant productiva, sense massa plans de formació, sinó pel camí de la pràctica, barrejant equips. Aquest tema de la formació no em sembla que, teòricament, sigui massa assumible en un termini immediat. Se li poden anar posant correccions, però hem d'anar tirant mà d'allà i d'aquí, del que tenim. El formador perfecte dels nostres educadors jo diria que no existeix.

Em sembla més important el tema de l'autonomia real dels centres, de la recuperació de la iniciativa de la societat en la gestió dels centres, d'una certa capacitat en la definició dels equips, d'una desfuncionarització, per dir-ho així, d'una gran part de l'ensenyament públic. Algunes d'aquestes característiques em sembla que són importants o suggerents i que cal acollir-les: influïrien molt més en la recuperació de la qualitat, perquè, com apuntàveu, potser moltes de les iniciatives qualitatives del país s'han ofegat en una administrativització de l'ensenyament una mica esterilitzadora. I, per tant, buscar la sortida per aquí em sembla que és summament engrescador: buscar recuperacions, desintegrar determinats professionals de l'estructura pública funcional.

Amb tot, hi ha un tema que em preocupa —potser també és una mica la neura del lloc on estic—, que és com es fa el disseny del sistema. Penso que aquí sí que hi ha factors importants de qualitat. Jo diria, potser, que no hem arribat tan tard, que potser ens toca fer la reforma, i fem la que toca i quan toca, i que d'alguna manera, gairebé, es fan les úniques coses que es poden fer. Crec que hi ha una crisi de creixement del sistema educatiu. Ja ho han dit: hem estès el sistema educatiu, hem fet més escoles i per a més gent... Però, sobretot, fem més escoles i escolaritzem més temps els alumnes, per la causa que sigui: perquè no tenen feina o perquè hi ha una demanda real de la societat en favor de més escolarització. Suposo que es barregen les dues causes: no és només la manca de treball, sinó que també hi ha més llocs de treball que requereixen una formació prèvia més llarga, més completa que abans; és a dir, es tecnifica la societat i, per tant, determinades habilitats no s'aconsegueixen si no és amb un temps d'aprenentatge més llarg.

Hi ha una crisi de creixement, i aquesta crisi de creixement es dona sobretot a la secundària, perquè és on es nota aquest allargament i aquest conflicte de definir a veure què fem ara amb aquests nois i noies, quan el sistema, tradicionalment, ja estava muntat per a aquestes edats amb altres paràmetres. Aquí s'ha apuntat, sobretot, un esquema que és molt corrent en el sistema educatiu: pensar que l'origen és la infantil i el final és la universitat, com una qüestió bastant lineal. I s'ha parlat de la formació professional sense saber massa on situar-la, com una cosa marginal del sistema i que no sabem si podrem resoldre. Jo, personalment, penso que el sistema comença en la infantil i acaba, tot, en la formació professional específica, és a dir que tot el sistema és formació professional. Hauríem de trencar aquesta visió lineal piramidal que en la infantil i la primària hi són tots, que ara els englobarem també tots en la secundària obligatòria,

però que, després, la piràmide es va retallant i el seu vèrtex és l'ensenyament universitari. L'ensenyament universitari tampoc no s'acaba aquí, sinó que s'acaba, com s'assenyalava fa un moment, quan es professionalitza els universitaris específicament en alguna cosa. És a dir, difícilment un universitari pot acabar incorporant-se directament, només amb el seu títol universitari, a un lloc de treball amb garanties d'èxit: necessita una època, un procés de formació complementària i específica per a la seva professió. I qualsevol itinerari educatiu personal acaba sempre, en el fons, amb un període de pont en què completar la formació educativa bàsica abans del traspàs cap al lloc de treball concret. I això sigui quin sigui l'itinerari educatiu, i ens hem de plantejar que gairebé és així per a tothom. Jo diria que aquí està la crisi de la secundària en aquests moments, perquè si no analitzem això correctament estem encara advocats a analitzar l'ensenyament secundari sota els paràmetres de la preparació per als estudis superiors. Encara som massa hereus d'aquesta consideració i, en definitiva, hauríem de pensar que el que fem a l'ensenyament secundari, el que donem a un noi o noia de quinze, setze, disset o divuit anys és el que necessita en el seu camí de preparació, ja sigui cap a la seva incorporació als estudis superiors o cap a un lloc de treball. Per tant, de formació professional se n'ha de donar als setze anys, que és una etapa final de l'ensenyament, se n'ha de donar als divuit, se n'ha de donar als vint-i-un, quan s'acaba una carrera de cicle curt, se n'ha de donar als vint-i-cinc i se n'ha de donar després contínuament en l'exercici de la professió. La formació professional no és, com s'ha dit aquí, una branca de l'ensenyament, sinó que és un afegit, un complement, a banda dels components professionalitzadors que ha de tenir tot l'ensenyament. Aquí també caldria fer una revisió i un examen profund de tots els continguts educatius tradicionals i plantejar-se fins a quin punt responen a un component d'inserció de la persona adulta dins de la societat o, en realitat, són elucubracions que no tenen massa sentit per al conjunt de la població —poden tenir sentit per a alguns, però poden no tenir-lo per a tots—. Aquest és un tema important que caldria analitzar i, al seu voltant, s'hi lliguen molts temes interns de funcionament, com ara el de l'avaluació dels alumnes. El doctor Mestres ha parlat de l'avaluació que fa el mateix sistema, però, prèviament, i lligo això amb el tema del fracàs escolar, els paràmetres d'avaluació que segueix el sistema han de tenir en compte que un factor de qualitat important el determina una revisió a fons, per part de tots els protagonistes de l'ensenyament, de què és el que pretenem i, per tant, què és el que avaluem. Que un sistema expulsí, per dir-ho així, un quaranta o un cinquanta per cent dels seus beneficiaris no té massa sentit, i vol dir que allò que ens proposàvem no acaba de quallar. Ens hem de replantejar els esquemes.

**Francesc Pedró**

Penso que en aquesta reunió hi ha ben bé molts tipus diferents de persones, quant al lloc on treballem, i sobretot, també, i és l'element de reflexió que volia introduir, quant a l'edat que tenim. Amb això vull dir que aquí hi ha gent que pràcticament porta tota la seva vida dedicada a l'ensenyament i d'altres que tot just comencen. Em sembla que valdria la pena que ajudéssim una mica aquests que comencen, com a pedagogs que suposo que són o que acabaran sent, que es defensin davant la típica pregunta: «I així, doncs, la qualitat de l'ensenyament, què és?», que suposo que ells es fan i que, si més no, algú els farà en tant que pedagogs.

Primer vull fer una petita síntesi del que s'ha dit i, alhora, suggerir un tema que em sembla conflictiu, per conèixer, justament, l'opinió dels ponents. La síntesi aniria per les línies següents: en primer lloc, la qualitat de l'ensenyament és un concepte relatiu, i, per tant, és un concepte variable al llarg del temps. Deia, em sembla que era el doctor Mestres amb molt d'encert, que no era el mateix la qualitat d'ensenyament als anys setanta que avui dia. En segon lloc, sembla que un element importantíssim, potser diria que el que més, en aquesta qualitat de l'ensenyament, és el mestre, o el docent. I en tercer lloc, també hi ha el fet que, a mesura que l'ensenyament es va estenent —em sembla que era el doctor Torrents qui deia «més escoles per a més gent», també ens anem ficant més de peus a la galleda, en el sentit que donem, lògicament, més elements de criteri a la gent per tal que es torni més exigent respecte a

l'ensenyament que oferim. És a dir que, dit d'una altra manera, els criteris respecte dels quals mesurem la qualitat de l'ensenyament, com més va, més exigents són. Això em sembla que és també positiu, perquè si no s'acabaria donant la imatge que anem a pitjor sempre, i això no té perquè ser necessàriament així. Bé, fins aquí l'assaig de síntesi, si és que us he entès bé.

I en segon lloc, us exposo l'assumpte sobre el qual us vull demanar un cert pronunciament. Jo m'he dedicat força a l'estudi dels sistemes educatius estrangers. Darrerament he tingut l'oportunitat —gairebé acabo d'arribar—, d'estar a l'Argentina, on els dies 10 i 11 es va fer, per primera vegada, un assaig d'avaluació de la qualitat —així ho deien per la televisió— del sistema educatiu. Em sembla que l'eslògan era: «*El sistema educativo rinde examen*». Durant dos dies, una mostra de les escoles de tot el país van rebre un seguit de tests i proves sobre les diferents matèries; aquests exàmens es van respondre anònimament, i se suposa que això donarà una mesura objectiva de la qualitat d'aquell sistema educatiu. Hi ha tota una tendència, que també es reflecteix en la propera creació de l'Institut d'Avaluació Espanyol, que si no s'ha creat, està a punt de caure, que té com a punt de mira fonamental la mesura de la qualitat del sistema educatiu. Bé, tot apunta, doncs, que anem cap a una mesura objectiva, cap a un tipus de mesura quantificable, que fa pivotar, potser excessivament, la qualitat sobre criteris que són purament acadèmics; és a dir, que si sabem les notes que treuen els alumnes de secundària aquest any i les comparem amb les de l'any passat, sabrem si anem millor o pitjor. I sobretot, que també és un altre paràmetre, si comparem les nostres notes, especialment en matemàtiques i ciències, amb les que treuen els francesos, els anglesos o els coreans, encara tindrem un altre paràmetre millor. Em sembla, i això és el que us volia preguntar, i és potser complex de veure, que l'examen de la qualitat de l'educació es tendeix a fer sota paràmetres quantitius, i que si caiem en aquesta trampa, i com a pedagogs no aixequem la veu i diem que el procés educatiu és bastant més que el pur repartiment de píndoles de continguts, doncs farem mal fet. En tot cas, potser vosaltres teniu una altra opinió.

**Josep González-Agàpito**

Crec que hem insinuat, i molt insistentment, que veiem clar que la qualitat del sistema educatiu cal mesurar-la també per les manifestacions que hi ha, fins i tot, fora del mateix sistema, perquè si no podem caure en un reduccionisme absolutament perillós i en uns paràmetres gairebé ridículs, com ara aquesta mena d'avaluació que s'ha fet a l'Argentina.

Vull insistir que els aspectes de la formació que s'han exposat aquí potser han quedat com molt apretadament circumscrits a la formació entesa dins la universitat. També vull dir ben clarament que, alhora que cal un replantejament de la formació d'aquest professorat, també entenc que, justament, el fracàs es pot donar en la formació del professorat de secundària, que se suposa que el dia que deixin de ser professors en pràctiques seran els qui, d'alguna manera, es convertiran en els capdavanters d'aquesta formació. Recuperar aquest esquema que, al cap i a la fi, era l'esquema de l'Institut-escola, i que justament va tenir èxit, és la clau de volta. De tota manera, respecte a l'avaluació, el doctor Mestres em sembla que tenia alguna cosa a dir.

**Joan Mestres**

No estic d'acord amb els trets que el senyor Pedró ha subratllat en la seva síntesi, en el sentit que la qualitat de l'ensenyament, la qualitat de l'educació, és quelcom relatiu. Crec que això s'ha de precisar. La qualitat de l'educació és un valor absolut i molt particular d'ara i aquí, de cadascun, i és, d'alguna manera, irrenunciable. Dir que canvia, que es va elaborar, no vol dir que sigui relatiu, que tot sigui bo, o que tot sigui dolent; això no és veritat. I lligaria això

amb una altra cosa: em sembla que l'educació és important, i precisament perquè és tan important no es pot deixar només en mans d'uns professionals, es diguin com es diguin: pedagogs, psicopedagogs...

El següent punt en què no estic d'acord és que la qualitat de l'ensenyament depèn del mestre. La qualitat de l'ensenyament és absoluta, però és absoluta des de perspectives diferents, i allò enriquidor d'un procés d'avaluació ha de ser que els professors vegin que la seva perspectiva no és l'única, i el que és més important no és l'avaluació de la física, la química, les matemàtiques o les diferents ciències que facin, sinó, fonamentalment, potenciar un tret comú: que el professor és qui ajuda a formar una gent

Tenim una concepció excessivament professionalista del sistema educatiu. Quan s'està plantejant què fem amb les hores lliures, la reducció del temps lectiu i que hi ha gent que no treballarà mai, les escoles haurien d'entendre tot això com un recurs educatiu per a la comunitat, gràcies al qual nois i noies, pares i mares, etc., poguessin fer coses. Això seria obrir l'escola a l'entorn i canviar la concepció de l'escola, perquè l'escola professionalitzadora ens servia per a unes èpoques de creixement econòmic, però, ara, el problema és: què fem amb els estocs humans i socials que tenim? Aleshores, depèn dels mestres la qualitat educativa? Jo diria: sí, però no només. I, sobretot, diria: no depèn dels mestres, entesos com a individus, depèn, fonamentalment, d'equips docents que tinguin una il·lusió i un projecte educatiu (paraula que hem encunyat aquí, i que ara s'està fent servir pertot arreu i està quedant descafeïnada) i que governin; i governar vol dir fer unes coses, no fer-ne unes altres i il·lusionar la gent. I, aleshores, s'ha de veure si això s'aconsegueix, s'ha de veure si la gent s'il·lusiona. Quan dic la gent vull dir tots els professors, no un per un, sinó tot l'equip, i aquest seria un indicador d'avaluació important. Però també caldria avaluar com ho veuen i ho viuen els alumnes: si els sembla que els professors creuen el que ensenyen, si s'il·lusionen perquè els professors són capaços d'il·lusionar-se amb el que ensenyen, si creuen que poden aconseguir el que exigeixen els professors... Aquests són els indicadors més importants. Però no han de referir-se a un sol professor, perquè això només ho faci un i els altres set que desfilin per aquell grup-classe siguin funcionaris que van a complir un horari. Aleshores, la qualitat educativa d'un professor ja sabríem quina és, però es tracta de valorar equips de mestres.

Després també vull dir que s'avaluen molt coses que tinguin repercussió sobre la rendibilitat del sistema educatiu, com per exemple llegir, escriure, comptar, el pensament científic, etc., que són coses, evidentment, importants. Però, en canvi, hi ha un desfasament molt gran entre el que s'ensenyava a les escoles i el que pots veure a la televisió o a les revistes, per exemple, de divulgació científica. A mi els llibres de text de qualsevol assignatura m'interessen molt poc, i probablement als adolescents els passa el mateix i, en canvi, es compren moltes revistes de divulgació científica. Això ens hauria de fer de pensar què ensenyem, com ho ensenyem i quin sentit té per a nosaltres. És a dir, allò que es diu que hi ha 40 anys de desfasament entre el que s'investiga, en biotecnologia o en química, i el que s'ensenyava a les aules em sembla que no és de 40 anys, ara, sinó que potser és de 100. Però no és un problema, només, de quantitat d'anys, sinó d'estil i de forma de fer.

I hi ha un altre tema que a mi em sembla preocupant. El vaig descobrir fa un parell d'anys en una investigació que vam fer a la Zona Franca. No sé si és massa generalitzat, però em va semblar molt preocupant. Resulta que aquí, a casa nostra, —almenys a la Zona Franca ho vam trobar—, hi ha mares joves, amb nans d'educació infantil (de 0 a 3 anys) que no saben cap cançó, ni en català ni en castellà, ni cap conte. I, és clar, el nano el col·loquen davant de la televisió, i avall. Aleshores, ja poden fer un bon llenguatge els professors, eh? Enteneu el que vull dir? No hi ha mites, ni rites, en gran part dels nostres agrupaments humans en suburbis. I aleshores, cal que l'escola infantil o l'escola de primària faci una escola de pares —que a mi això també em sembla ranci—, una obertura a la comunitat i un servei a través de voluntaris o d'altres coses, però que aleshores no comenci a dir: «és que la clau...», «és que el conserge plega a les vuit...». Enteneu? Cal una formació en sentit més ampli, i avaluar les escoles com un recurs de la comunitat, com un servei a aquesta comunitat, no necessàriament professionalitzat, i deixar de pensar en educació d'adults, educació de nens, educació universitària, sinó tractar de lligar-ho tot molt més; i probablement seríem capaços de fer experiències molt valuoses. Ja se'n fan algunes, però el que és més preocupant és que no tenen ressò. És a dir, jo faria una valoració molt subjectiva, i per tant probablement falsa, d'experiències i de coses en les quals he

participat o, simplement, he vist, però que la gent no coneix, perquè no es donen a conèixer. Això no passa en el món de la sanitat: si hi ha un trasplantament de no sé què, l'endemà ho sap tothom i surt als diaris. En el nostre món no hi ha divulgació i no hi ha res que realment estiri que no siguin els diaris oficials, la qual cosa és molt greu.

**Ramon Juncosa**

Bé, tot això que ha dit en Joan Mestres, dels mites i rites que no hi ha a la Zona Franca, em penso que no n'hi ha ni a la Zona Franca ni, desgraciadament, a molts altres llocs que no són la Zona Franca sinó zones ben diferents, perquè això s'ha perdut per raons molt diverses.

Quant al tema de la qualitat de l'ensenyament, a mi m'ha anat sempre bé separar ensenyament d'educació, entenent l'ensenyament com aquell que s'imparteix en els llocs o establiments pensats per a l'ensenyament, i donant a l'educació un sentit més ampli, més global, una responsabilitat més social. I, sobretot, entenent l'educació com una formació més fonda i no únicament l'adquisició raonada d'una sèrie d'habilitats i coneixements.

Però, entrant en el tema de la qualitat, a mi m'agrada també, i sobretot ara que no estic directament vinculat a l'ensenyament i puc fer una reflexió amb més perspectiva, veure-ho des del punt de vista del ciutadà usuari. Aquest ciutadà usuari pot ser l'alumne o pot ser la seva família, encara que, d'altra banda, tots som també actors del sistema d'ensenyament. Perquè una gran part de la població és usuària i és alhora actriu, en tant que té fills en edat escolar i aquests fills van creixent i participen també de la satisfacció o de l'enuig del mateix sistema. Aquesta satisfacció, a vegades, la donen les notes que es tenen i si hi ha molts aprovats en una escola o en un grup classe, doncs, es pot crear un clima de satisfacció que potser està emmascarada. Però l'usuari pot semblar que està content. Per tant, també cal valorar la satisfacció al marge de la nota, la satisfacció, diguem-ne, del producte que es rep, individualment o col·lectivament, de la feina que fem. Aquest nivell d'autosatisfacció, que no ha de voler dir necessàriament mirar-se el melic, és important també des del punt de vista de valorar com l'usuari rep o reconeix la qualitat. Aquesta satisfacció aniria bastant lligada a allò que en diem la motivació: els alumnes se senten motivats, potser d'una manera bastant permanent, o potser amb tots els seus alts i baixos.

Un altre aspecte és el tema de l'èxit: com valorar l'èxit de l'ensenyament? Si aprens tens èxit, no? L'ensenyament, avui, potser té més influència del que ens imaginem, perquè la capacitat de reacció social, de vegades en contra del sistema d'ensenyament, també és bastant alta; per tant, potser influeix negativament, però deu influir-hi. I la influència de l'ensenyament i la seva qualitat ens la dóna el prestigi públic i la valoració social que en fan els usuaris, més que no pas la valoració que en fa el docent, que es troba absolutament sota el pes del sistema i que pot sentir aquest, justament per les moltes demandes que se li fan, com un pes excessiu que l'impossibilita sovint de valorar la qualitat de l'ensenyament.

Quan, a aquest ensenyament, l'hi sumes l'educació, que vol dir tot l'aspecte cívic de valors, d'actituds i totes les coses que, a més, li afegeix la societat actual en el sentit de coneixements i també d'aptituds, llavors em sembla que, si només ho mirem des de la perspectiva del docent, la manera com ell mateix s'autoavalua o valori la qualitat del servei que està fent pot ser negativa.

Per tant, em sembla que cal saber com senten i com veuen els mateixos usuaris aquestes qüestions de satisfacció, èxit, influència i prestigi públic. En general, no ho veuen bé. És a dir, com que se'n parla tant, deu ser que no ho veuen bé, perquè la qüestió és molt complexa i no és senzilla. I sempre que en parlem surten, i cada vegada amb més insistència, dos temes: el tema de la funcionarització excessiva de l'ensenyament i el tema de la regulació excessiva, d'encotillament per les normes, pel BOE, pel DOGC, pels governs. I això és cert. Ho diem, ens en queixem i és cert. Llavors, què s'ha de fer? Si això és cert, una vegada s'analitzi a fons, caldria desfuncionaritzar, caldria desregularitzar. I això on ens porta? Perquè aquí s'ha dit una altra cosa, des de la Mesa, quan s'ha parlat de l'educació no formal; s'ha parlat del tema del voluntariat. I això jo ho lligo amb el tema de la desfuncionarització i la desregularització, que

són camins que cal investigar per veure on ens podrien portar. Ho lligo perquè crec que és necessari retornar la gestió de l'ensenyament a la mateixa societat, la gestió i la responsabilitat, sense desresponsabilitzar ningú, és clar, tampoc els polítics. Perquè la gestió i la responsabilitat han de ser compartides. I quan parlo de societat, l'Estat és societat també. I per això cal aprofitar el teixit associatiu i veure si l'escola pública actual, tremendament funcionaritzada i regulada, és possible desregularitzar-la a base de la tutela compartida d'entitats i institucions. És a dir, la xarxa social pot ser molt creativa i molt dinàmica i pot donar a l'educació un sentit més flexible, més arrelat i, a la vegada, més àgil.

Això no vol dir —sobretot des del punt de vista pejoratiu— privatització. En tot cas, vol dir que des d'allò privat, que hauríem de veure què és allò privat, és té en compte tot el que afecta molt directament la mateixa societat, en tant que privada i, per tant, no estatal. Es tractaria, per exemple, de vetllar pel sistema d'ensenyament, que incorpora també, d'una manera molt clara, aspectes educatius, sobretot en el nou marc de la reforma, amb el tema dels valors i de les normes. És a dir, la qualitat del sistema es pot entendre de moltes maneres, i crec que passa per trobar, en el futur, un nou marc de titularitat molt més compartit que l'actual i que resolgui, segurament per vies experimentals, el tema de la funcionarització i la regulació. Crec que un camí en una situació com la catalana seria retornar a la xarxa social models de gestió de la xarxa educativa, de manera que l'antagonisme privat-públic fos superat per un llistó molt més social que n'assegurés la tutela per part dels mateixos protagonistes. Si no, em sembla que sempre és retornar al mateix, a aquesta bola que l'Administració deu sentir com a molt pesada i que, segurament, encara la sentirà més en el futur a mesura que la bola creixi. La societat també la pot sentir molt llunyana, mentre que l'hauria de sentir molt pròxima, no demanant només unes obligacions sinó sent protagonista.

**Lluís Busquets**

Jo vull qüestionar una mica la valoració negativa que es fa de l'ensenyament. Perquè de seguida es proposen solucions o es fa un diagnòstic més aviat de tipus negatiu. Fa molt temps també que m'hi dedico, i, per tant, he passat per fases de més o menys optimisme o pessimisme, i potser també segons el dia. I potser avui no tinc el dia negatiu. En tot cas, hauríem de veure molt bé què vol dir avaluar o què vol dir qualitat, quins paràmetres utilitzem i quina percepció en té la societat. Això avui dia no és tan difícil: es fan enquestes per saber si es consumeix un producte molt banal i, per tant, es poden fer enquestes; de fet, se n'ha fet alguna, per saber quina opinió té la societat sobre l'ensenyament. Jo, per exemple, recordo que, immediatament després de les vagues, es va fer un estudi sobre l'escola a Catalunya —em sembla que el va fer la Universitat Autònoma— i la valoració era bastant positiva, tant respecte a la pública com respecte a la privada. En canvi, es valorava negativament el fet de la vaga, que era la raó per la qual es feia l'enquesta. També a començament de curs es va fer una enquesta per televisió; bé, més que una enquesta eren preguntes a la gent, però amb una mostra relativament important, el primer dia de classe, sobre si estava contenta de l'escola. I em sembla que el 95% de la gent va dir que n'estava contenta. La valoració, en aquest cas, era positiva. Encara que això, segurament, té un valor molt relatiu.

Recordo també quan el Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació va fer el seu Congrés Internacional, a Sitges, fa un any aproximadament i, en concret, administradors estrangers d'altres països europeus —inspectors bàsicament, però també directors d'escola— van visitar totes les escoles d'una zona determinada sense cap selecció. I, malgrat el prejudici o la idea prèvia que tenien que el sistema de directors que tenim aquí és molt dolent —perquè, en general, a Europa propugnen un sistema més professional, i jo també el propugno—, la valoració que van fer dels directors que varen veure va ser positivíssima i no es van deixar portar, crec, per l'efecte aquest que en una visita sempre es valoren els aspectes positius, perquè eren molt crítics. Per exemple, van ser crítics en qüestions de sous i van criticar la poca diferència que hi havia, encara que aquí a Catalunya ja n'hi havia, de diferència.

Vull dir que, a vegades, la percepció que tenim de la nostra tasca, com a professors o com a tècnics, és, com li passa a qualsevol professional, més negativa, probablement, que la percepció que en té la mateixa societat. A la Universitat Central, per exemple, s'està fent un estudi, que porta el Dr. de la Torre, sobre la innovació educativa, amb un mostreig molt ampli. I, realment, les escoles que estan fent innovació, en aquest moment, i la percepció que ells mateixos en tenen, són moltíssimes. Però no vol dir que totes les innovacions siguin perfectes, ni molt menys.

Jo diria que, malgrat la funcionarització, malgrat l'estatalització, malgrat l'excessiva normativitat que tothom ha esmentat, els mecanismes de defensa del professorat són tan grans que les escoles funcionen força millor del que s'hauria de preveure, perquè, entre d'altres coses, se salten aquestes normes. Jo sóc inspector de carrera i sé que la gent se salta les normes. Gràcies a Déu! I, per tant, les coses funcionen, en general, bastant bé.

Evidentment que seria millor que els professors fossin elegits per algú. L'educació és una qüestió molt d'autor. A vegades quan entrem al cinema ens diuen: «Aquesta pel·lícula és d'autor, no?» Jo crec que l'educació també és d'autor. I és molt difícil que una escola, que es confegeix amb els concursos de trasllats, pugui ser una escola d'autor. Però, malgrat tot, ho és en molts casos. En molts casos, les escoles públiques, que són les que podrien ser més dolentes, perquè es formen amb un concurs de trasllat, són molt bones perquè la gent és racional, la gent treballa, en general, molt. I al final, els equips es fan, i el director, malgrat que funciona molt poc potser com a director, generalment, cohesiona un equip.

Sobre la reforma, jo, teòricament, tinc molts dubtes de si la reforma és bona. No aquesta, totes! Jo no en faria cap de reforma. La meva primera carrera va ser la de medicina, i una de les coses que ens van dir el primer dia va ser: «Primer no fer mal». Bé, doncs, una mica, les reformes també s'hauria de veure quin bé fan. Que segur que es fan per fi de bé, però també en fan de mal, com tots els invents. La impremta també en va fer, de mal: va acabar amb la tradició oral. Els teòrics de la informació ja diuen que totes les innovacions porten també efectes negatius, el que ara s'anomena el «currículum ocult». Però crec que també fan molt de bé i que serveix perquè la gent reflexioni, encara que potser hi ha gent que es passa molt de temps fent uns currículums que no hauria de fer, com per exemple els de tercer nivell, que ja els faran les editorials. En tot cas, només seria qüestió de perfeccionar-lo. Però bé, hi ha molta gent a la qual sí que els pot servir, concretament la gent de secundària, que crec que són realment el problema, com també s'ha dit aquí. Considero que el nivell —i ara parlo com a usuari o com a inspector, o com el que vulgueu— dels nostres parvularis o de l'escola infantil, com es diu ara, és força bo, molt bo. Crec que és un nivell fins i tot europeu. Jo també n'he visitat de països europeus i sé més o menys com funcionen. I la primària també és bona. Si posem notes, diríem: la infantil és excel·lent, la primària notable. La secundària la conec menys també, però crec que aquí és on fallen efectivament les coses i on hi ha el fracàs escolar. I això sí que és una errada que es pot avaluar fàcilment. Si el 40% de nanos suspenen això és una errada del sistema, evidentment. Bé, malgrat que els professors de secundària són bons quant a matemàtiques, quant a física, etc., evidentment que els falta millorar quant a professors. Crec que el que hauria de poder fer la reforma és millorar una mica, una mica només, la secundària obligatòria. De la post-obligatòria ja no en parlo. Si aconseguim això, crec que haurem donat un pas endavant.

**Josep González-Agàpito**

Bé, doncs, moltíssimes gràcies per la col·laboració i la participació de tots.